

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA PAULISTA DE POLÍTICA, ECONOMIA E NEGÓCIOS**

ANDRÉIA TRINCA DOS SANTOS

ANÁLISE DO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES DA EPPEN

OSASCO

2019

ANDRÉIA TRINCA DOS SANTOS

ANÁLISE DO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES DA EPPEN

Dissertação submetida à Banca Examinadora
como requisito parcial para obtenção do título
de Mestre Profissional do Programa de Pós-
Graduação em Gestão Política e Organizações
Públicas da Universidade Federal de São Paulo

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Massaro
Onusic

OSASCO

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Unifesp Osasco
e Departamento de Tecnologia da Informação Unifesp Osasco,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237a SANTOS, Andréia Trinca dos
Análise do desempenho acadêmico dos estudantes da
EPPEN / Andréia Trinca dos Santos. - 2019.
109 f. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas e
Organizações Públicas) - Universidade Federal de São Paulo -
Escola Paulista de Política, Economia e Negócios, Osasco, 2019.
Orientador: Luciana Massaro Onusic.

1. Ensino superior. 2. Desempenho - Ensino superior. 3.
Ensino superior - Cotas. I. Onusic, Luciana Massaro, II.
Dissertação - Unifesp/EPPEN. III. Título.

CDD: 378

ANDRÉIA TRINCA DOS SANTOS

ANÁLISE DO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES DA EPPEN

Dissertação submetida à Banca Examinadora
como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre Profissional do Programa de Pós-
Graduação em Gestão Política e Organizações
Públicas da Universidade Federal de São Paulo.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Massaro
Onusic.

Aprovado em: ____ de _____ de 2019.

Profa. Dra. Luciana Massaro Onusic
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Julio Cesar Zorzenon Costa
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Luis Hernan Contreras Pinochet
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Luciano Ferreira da Silva
Universidade Nove de Julho

A todos que acreditam e lutam pela
democratização do ensino superior público.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora professora doutora Luciana Massaro Onusic, que me guiou e transmitiu seu entusiasmo e confiança no desenvolvimento deste trabalho.

Aos membros da banca de qualificação, professora doutora Cintia Rejane Möller Araujo e professor doutor Leonardo Luiz, pelas valiosas contribuições.

Ao professor doutor Luis Hernan Contreras Pinochet por reservar um pouco do seu tempo para me auxiliar nesta pesquisa.

Ao professor doutor Mauri Aparecido de Oliveira pelos ensinamentos transmitidos na disciplina de análise multivariada aplicada à administração pública.

À equipe da Pró-reitoria de Graduação da Unifesp pela disponibilização dos dados utilizados nesta pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho que me incentivaram para a realização deste curso.

À participação dos membros da banca de defesa.

Aos meus pais, minha irmã e sobrinha pelo apoio e carinho incondicionais.

Ao meu esposo, que com muita paciência me auxiliou e encorajou nesta difícil jornada, e que sem ele nada teria feito.

A Deus, por me proporcionar condições para o meu aperfeiçoamento intelectual.

RESUMO

As políticas sociais educacionais implantadas a partir do século XXI permitiram que camadas excluídas da população tivessem igualdade de condição para acesso e permanência ao ensino superior. A criação de reserva de vagas para estudantes oriundos integralmente do ensino público nas Instituições Federais de Ensino Superior trouxe mudanças significativas na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Dessa forma, este trabalho tem por objetivo verificar se, ao final e ao longo do curso, o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e dos não cotistas é equivalente nos cursos de graduação da Escola Paulista de Política, Economia e Negócios (EPPEN) da Unifesp. Para consecução deste objetivo foi realizada uma análise documental dos termos de adesão da Unifesp ao Sistema de Seleção Unificado (SiSU), obtidas informações junto à Pró-reitoria de Graduação (Prograd) e realizadas análises estatísticas baseadas no Coeficiente de Rendimento (CR) dos discentes que ingressaram na EPPEN nos anos de 2013 e 2014. Justifica-se a relevância deste estudo pelas recentes alterações no perfil dos ingressantes na rede federal de ensino superior. As definições metodológicas utilizadas definem a abordagem do estudo como quantitativa com a utilização do método de estudo de caso e da técnica de comparação de dados quantitativos. Para a condução do estudo foram elaboradas seis proposições a fim de traçar o perfil dos estudantes da EPPEN em diversos aspectos, com três subdivisões: formados, em curso e desistentes. A fim de evidenciar a comparação proposta foram desenvolvidos modelos estatísticos por intermédio de técnicas oriundas da análise multivariada de dados, com a utilização do software IBM-SPSS. Os resultados constataam que a maioria dos estudantes ingressou na EPPEN pela ampla concorrência, com idade entre 17 e 19 anos, estudou em escola particular e é do sexo feminino. Verifica-se a existência de um percentual de 34,25% de evasão. Dos 613 ingressantes no período 78 concluíram seus estudos, a maioria do sexo feminino. Constatou-se ainda a inexistência de diferenças significativas entre o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e não cotistas, e dos que estudaram em escola pública e particular, assim, conclui-se que a semelhança no desempenho corrobora a importância da política de cotas como ferramenta de combate às desigualdades sociais.

Palavras-chave: Cotas. Desempenho Acadêmico. Ensino Superior. Estudantes Cotistas. Reserva de Vagas.

ABSTRACT

The educational social policies implemented since the 21st century have allowed the excluded sections of the population to have equal conditions for access and permanence to higher education. The creation of a reserve of vacancies for students coming from public education in the Federal Institutions of Higher Education brought significant changes at the Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Thus, the objective of this study is to verify if, at the end and during the course, the academic performance of the quota students and the non-quota students is equivalent in the undergraduate courses of the Escola Paulista de Política, Economia e Negócios (EPPEN) of Unifesp. In order to achieve this objective, a documentary analysis of the terms of adhesion of Unifesp to the Sistema de Seleção Unificado (SiSU) was carried out, obtained information from the Pró-reitoria de Graduação (Prograd) and statistical analyzes based on the Coeficiente de Rendimento (CR) of the students who joined EPPEN in 2013 and 2014. The relevance of this study is justified by the recent changes in the profile of the students in the federal higher education network. The methodological definitions used define the approach of the study as quantitative with the use of the case study method and the quantitative data comparison technique. In order to conduct the study, six propositions were drawn up in order to outline the profile of EPPEN students in several aspects, with three subdivisions: formed, ongoing and dropping out. In order to highlight the proposed comparison, statistical models were developed through multivariate data analysis techniques using the IBM-SPSS software. The results show that the majority of the students entered the EPPEN by the wide competition, with ages between 17 and 19 years, studied in private school and is female. There is a 34.25% evasion rate. Of the 613 enrollees in the 78 period they completed their studies, most of them female. It was also verified the inexistence of significant differences between the academic performance of quota and non-quota students, and those who studied in public and private schools, thus, it is concluded that the similarity in performance corroborates the importance of quota policy as a tool to combat social inequalities.

Keywords: Academic achievement. Higher education. Quotas. Students Quotes. Reservation of vacancies.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da criação das universidades federais por região	26
Gráfico 2 – Número de matrículas por ano de alunos ingressantes por campus na Unifesp ...	42
Gráfico 3 – Situação dos estudantes por curso de graduação.....	58
Gráfico 4 – Ingressantes por tipo de vaga (cotista / não cotista) por curso de graduação.....	59
Gráfico 5 – Estudantes formados por curso de graduação e tipo de escola em que estudou ...	62
Gráfico 6 – Estudantes em curso por curso de graduação e tipo de escola em que estudou. ...	65
Gráfico 7 – Desistentes por curso de graduação e tipo de escola em que estudou.....	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronologia das ações e políticas de assistência estudantil	33
Quadro 2 - Divisão das vagas reservadas pela Lei de Cotas	37
Quadro 3 - Cursos de graduação e pós graduação oferecidos nos campi da Unifesp criados após a expansão.....	40
Quadro 4 – Dados quantitativos	51
Quadro 5 – Dados categorizados	52
Quadro 6 – Consolidação do perfil dos ingressantes de 2013 e 2014	68
Quadro 7 – Resumo dos resultados da verificação das proposições	86
Quadro 8 - Unidade de significância – CR para estudantes formados	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Nota mínima e pesos no SiSU para os cursos da EPPEN de 2011 à 2013	45
Tabela 2 - Nota mínima e pesos no SiSU para o curso de Ciências Econômicas da EPPEN em 2014	45
Tabela 3 - Nota mínima e pesos no SiSU para os cursos de Administração, C. Contábeis, C. Atuariais e C. Econômicas da EPPEN em 2015.....	46
Tabela 4 - Nota mínima e pesos no SiSU para os cursos de C. Atuariais e C. Econômicas da EPPEN em 2016	46
Tabela 5 - Quantidades e porcentagem das variáveis qualitativas e quantitativas.....	56
Tabela 6 – Tabulação cruzada para tipo de vaga e situação dos ingressantes de 2013	60
Tabela 7 – Correlação de ingressantes de 2013 e 2014 por curso e sexo.....	60
Tabela 8 – Correlação de ingressantes de 2013 e 2014 por curso e idade no ingresso	61
Tabela 9 – Tabulação cruzada de alunos formados para curso e tipo de vaga	61
Tabela 10 – Tabulação cruzada de alunos formados para curso e sexo	63
Tabela 11 – Tabulação cruzada de alunos formados para curso e idade de formação	63
Tabela 12 – Tabulação cruzada de alunos em curso para curso e forma de ingresso	64
Tabela 13 – Tabulação cruzada de alunos em curso para curso e sexo.....	65
Tabela 14 – Tabulação cruzada de alunos em curso para curso e idade no ingresso	66
Tabela 15 – Tabulação cruzada de alunos desistentes por curso e forma de ingresso	66
Tabela 16 – Tabulação cruzada de desistentes por curso e sexo	67
Tabela 17 – Tabulação cruzada de desistentes para curso e idade de ingresso	68
Tabela 18 – Estatísticas do grupo de estudantes formados que ingressaram pelas cotas e pela ampla concorrência.....	69
Tabela 19 – Teste de amostras independentes para alunos formados	70
Tabela 20 – Estatísticas do grupo de estudantes e que ingressaram pelas cotas e pela ampla concorrência.....	70
Tabela 21 – Teste de amostras independentes para alunos em curso.....	71
Tabela 22 – Estatísticas do grupo de estudantes formados que estudaram somente em escola pública e somente em escola particular	72
Tabela 23 – Teste de amostras independentes de estudantes formados que estudaram somente em escola pública e somente em escola particular	73

Tabela 24 – Estatísticas do grupo de estudantes formados que estudaram maior parte em escola pública e maior parte em escola particular	73
Tabela 25 – Teste de amostras independentes de estudantes formados que estudaram somente em escola pública e somente em escola particular	74
Tabela 26 – Estatísticas do grupo de desistentes que estudaram somente em escola pública e somente em escola particular.....	75
Tabela 27 – Teste de amostras independentes de desistentes que estudaram somente em escola pública e somente em escola particular	75
Tabela 28 – Estatísticas do grupo de desistentes que estudaram maior parte em escola pública e maior parte em escola particular	76
Tabela 29 – Teste de amostras independentes de desistentes que estudaram maior parte em escola pública e maior parte em escola particular	76
Tabela 30 – Estatísticas de todos os ingressantes dos sexos masculino e feminino.....	77
Tabela 31 – Teste de amostras independentes de estudantes dos sexos masculino e feminino	78
Tabela 32 – Estatísticas dos estudantes formados cotistas e não cotistas	78
Tabela 33 – Teste de amostras independentes de estudantes formados cotistas e não cotistas	79
Tabela 34 – Estatística dos estudantes “cotistas” de Ciências Contábeis e de Relações Internacionais.....	80
Tabela 35 – Teste de amostras independentes de estudantes “cotistas” dos cursos de Ciências Contábeis e Relações Internacionais	80
Tabela 36 – Estatística dos estudantes cotistas de Ciências Contábeis e de Ciências Econômicas	81
Tabela 37 – Teste de amostras independentes de estudantes cotistas dos cursos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas	81
Tabela 38 – Estatística dos estudantes cotistas de Ciências Contábeis e de Administração	82
Tabela 39 – Teste de amostras independentes de estudantes cotistas dos cursos de Ciências Contábeis e Administração	82
Tabela 40 – Estatística dos estudantes cotistas de Relações Internacionais e Ciências Econômicas.....	83
Tabela 41 – Teste de amostras independentes de estudantes cotistas dos cursos de Relações Internacionais e Ciências Econômicas	83
Tabela 42 – Estatística dos estudantes cotistas de RI e Administração.....	84

Tabela 43 – Teste de amostras independentes de estudantes cotistas dos cursos de RI e Administração.....	84
Tabela 44 – Estatística dos estudantes cotistas de Ciências Econômicas e Administração	85
Tabela 45 – Teste de amostras independentes de estudantes cotistas dos cursos de Ciências Econômicas e Administração	86
Tabela 46 – Teste de normalidade	88
Tabela 47 – Resumo do modelo para estudantes formados.....	89
Tabela 48 – Coeficientes para formados	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Andifes	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CONSU	Conselho Universitário da Unifesp
CR	Coeficiente de Rendimento
EFLCH	Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPE	Escola Paulista de Enfermagem
EPM	Escola Paulista de Medicina
EPPEN	Escola Paulista de Política, Economia e Negócios
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
HSP	Hospital São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM	International Business Machines
ICAQF	Instituto de Ciências Ambientais, Químicas e Farmacêuticas
ICT	Instituto de Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
Ipea	Instituto de Pesquisa Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pnaes	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
ProUni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SiSU	Sistema de Seleção Unificada

SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
STF	Supremo Tribunal Federal
UCs	Unidades Curriculares
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFFS	Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Problematização	19
1.2	Objetivo Geral	19
1.3	Objetivos específicos.....	19
1.4	Justificativa.....	20
2	REFERENCIAL TEÓRICOL.....	22
2.1	Histórico do ensino superior no Brasil	22
2.2	Assistência estudantil – Políticas sociais e a democratização do acesso ao ensino superior 28	
2.3	A política de ações afirmativas no Brasil e o sistema de cotas para alunos oriundos de escolas públicas	33
2.4	Universidade Federal de São Paulo - Unifesp.....	38
2.4.1	A política de cotas na Unifesp	43
2.4.2	Critérios de seleção e avaliação nos cursos de graduação da Unifesp	44
2.4.2.1	Processo Seletivo.....	44
2.4.2.2	Critérios de avaliação dos estudantes	47
3	METODOLOGIA.....	49
3.1	Tipo de pesquisa	49
3.1.1	Quantitativa	50
3.2	População e coleta de dados	50
3.3	Técnicas e procedimentos de análise dos dados.....	53
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	55
4.1	Análises descritivas: perfil dos estudantes da EPPEN	58
4.1.1	Perfil dos estudantes formados	61
4.1.2	Perfil dos estudantes em curso	64
4.1.3	Perfil dos desistentes	66
4.	VERIFICAÇÃO DAS PROPOSIÇÕES E OBJETIVOS DO ESTUDO.....	69
5.1	Verificação da proposição 1: o desempenho acadêmico do estudante cotista e do não cotista é semelhante ao final do curso de graduação escolhido	69
5.1.1	Proposição 1 – etapa 1: o desempenho acadêmico do estudante cotista e do não cotista é semelhante ao final do curso de graduação escolhido	69

5.1.2 Proposição 1 – etapa 2: o desempenho acadêmico do estudante cotista e do não cotista é semelhante durante o curso de graduação escolhido	70
5.2 Verificação da proposição 2: o rendimento acadêmico, ao final do curso, dos estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública e em escola privada é semelhante ao final do curso de graduação escolhido.....	71
5.2.1 Proposição 2 – etapa 1: o rendimento acadêmico, ao final do curso, dos alunos que estudaram “somente em escola pública”, e dos que estudaram “somente em escola particular” é semelhante ao final do curso de graduação escolhido	72
5.2.2 Proposição 2 – etapa 2: o rendimento acadêmico, ao final do curso, dos alunos que estudaram “maior parte em escola pública”, e dos que estudaram “maior parte em escola particular” é semelhante ao final do curso de graduação escolhido	73
5.3 Verificação da proposição 3: os estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública desistem mais do que os que cursaram em escola privada	74
5.3.1 Proposição 3 – etapa 1: os discentes que estudaram somente em escola pública desistem mais do que os que estudaram somente em escola particular.....	74
5.3.2 Proposição 3 – etapa 2: os discentes que estudaram maior parte em escola pública desistem mais do que os que estudaram maior parte em escola particular.....	76
5.4 Verificação da proposição 4: os estudantes do gênero feminino têm melhor desempenho do que os estudantes do gênero masculino	77
5.5 Verificação da proposição 5: o tempo para finalização/colação de grau dos estudantes cotistas é maior do que o tempo de formação/colação de grau dos estudantes não cotistas	78
5.6 Verificação da proposição 6: o desempenho acadêmico do estudante cotista independe do curso de graduação escolhido	79
5.6.1 Proposição 6 – etapa 1: o desempenho do estudante cotista é semelhante nos cursos de Ciências Contábeis e Relações Internacionais	79
5.6.2 Proposição 6 – etapa 2: o desempenho do estudante cotista é semelhante nos cursos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas	81
5.6.3 Proposição 6 – etapa 3: o desempenho do estudante cotista é semelhante nos cursos de Ciências Contábeis e Administração	82
5.6.4 Proposição 6 – etapa 4: o desempenho do estudante cotista é semelhante nos cursos de Relações Internacionais e Ciências Econômicas	83
5.6.5 Proposição 6 – etapa 5: o desempenho do estudante cotista é semelhante nos cursos de Relações Internacionais e Administração	84

5.6.6 Proposição 6 – etapa 6: o desempenho do estudante cotista é semelhante nos cursos de Ciências Econômicas e Administração	85
5. REGRESSÃO LINEAR MULTIPLA	88
6.1 Regressão múltipla para estudantes formados.....	88
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
7.1 Sugestões para estudos futuros	94
7.2 Dificuldades encontradas.....	95
REFERÊNCIAS	96

1 INTRODUÇÃO

O crescimento econômico do Brasil contribui para o declínio das diferenças sociais, mas não é suficiente para erradicação da pobreza e miséria no país. Argumenta-se que se faz necessária a criação de políticas e investimentos destinados a garantir os direitos sociais previstos na Constituição Federal de 1988 “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988).

Para garantir esses direitos, países capitalistas criam políticas sociais no esforço de equilibrar a distribuição de renda, visto que neste sistema existe a tendência à concentração social da renda (FURTADO, 2003, p. 16). A educação auxilia e tem um importante papel na busca por uma distribuição de renda igualitária, pois contribui para o desenvolvimento social e intelectual de um país. O processo educacional ultrapassa as barreiras da escola e da escolarização, seu objetivo é a transformação do indivíduo em um ser social, que não busca apenas a sua sobrevivência, mas consiga discernir e fazer escolhas e exercer seu papel na sociedade.

No Brasil, historicamente, o acesso à educação foi restringido à elite, principalmente em relação ao ensino superior, que enquanto colônia, pequenos grupos se deslocavam à Europa para completar os estudos. A criação e implementação dos primeiros cursos superiores no país foram voltadas ao atendimento destes grupos, com cursos tradicionais e profissionalizantes, como direito e medicina.

Com o passar dos anos, novas instituições de educação superior (públicas e privadas) foram criadas, o setor da educação passou por diversas reformas, que aos poucos introduziram a educação como direito de todos os cidadãos. Todavia, o acesso à educação superior continuou restrito a pequenos grupos, razões pelas quais foram criados os movimentos estudantis, que buscavam condições de acesso e permanência ao ensino. Suas lutas caminharam em paralelo à criação de departamentos destinados a discutir e propor políticas, instalação de estabelecimentos isolados de apoio aos alunos com vulnerabilidade social e o reconhecimento dos direitos reivindicados por modificações na legislação. Entretanto, somente a partir do século XXI a fim de promover a inclusão social, atender aos princípios constitucionais e suprir as demandas de formação profissional qualificada foram implementadas políticas públicas de acesso e permanência no ensino superior, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

(Reuni), o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) e a expansão do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

Em relação ao ensino superior mantido pelo governo federal, a intenção de expandir o acesso viabilizou-se com a implementação de três principais políticas: o Reuni, o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e a política de reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas e para pretos, pardos e indígenas. Além de responder à luta nos movimentos sociais, a proposta de reservas de vagas foi estabelecida em consonância com a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), que se posicionou sobre a constitucionalidade de tais políticas afirmativas, e em resposta às universidades, que por possuírem autonomia administrativa já haviam deliberado em conselhos universitários a implantação de alguma política afirmativa.

Nesse contexto, as universidades federais da região metropolitana de São Paulo apresentam importante papel no crescimento da oferta de vagas de nível superior, tendo em vista que adotaram o sistema de cotas e participaram do Reuni. Dentre essas universidades, a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) tem papel importante na capital de São Paulo, com a oferta de cursos em diversas áreas do conhecimento.

A Unifesp foi criada a partir da transformação da Escola Paulista de Medicina (EPM). Sua expansão foi iniciada em 2004 com a implementação de cinco novos campi: Baixada Santista, Diadema, Guarulhos, São José dos Campos e Osasco. Essa expansão trouxe à população da região metropolitana de São Paulo aumento significativo no número de vagas em cursos superiores e cursos de pós-graduação. A universidade, em paralelo ao processo de expansão, iniciou sua política de reserva de vagas, de forma que no início eram reservados 10% das vagas a estudantes provenientes de escolas públicas, e posteriormente esta política foi adequada às exigências da Lei de Cotas.

Dentre os campi implantados, esta pesquisa tem foco na unidade do Campus de Osasco, denominado Escola Paulista de Política, Economia e Negócios (EPPEN), que iniciou suas atividades em 2011 com a introdução dos cursos de graduação: Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Relações Internacionais e posteriormente a implantação do curso de Ciências Atuariais. A principal forma de ingresso nos cursos de graduação é pelo SiSU e a implementação da reserva, adequada a Lei de Cotas, foi iniciada em 2013.

Neste sentido, considerando o papel equalizador das políticas sociais implementadas, a presente pesquisa compara o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e não cotistas da EPPEN que ingressaram pelo SiSU nos anos de 2013 e 2014. Para a verificação do desempenho acadêmico foi utilizado o Coeficiente de Rendimento (CR), que se trata da unidade utilizada

pela instituição para a verificação do desempenho acadêmico dos estudantes. O CR é calculado com a utilização da nota final e a carga horária de cada Unidade Curricular (UC), e seu valor varia de zero a dez.

Para atingir o objetivo proposto, esta dissertação foi dividida em sete seções. Na primeira é apresentada a problematização, objetivo geral e objetivo específico e a justificativa para a escolha do tema. A segunda seção contém os aspectos históricos da implantação das universidades no país e das políticas sociais relacionadas à democratização do acesso. Nesta seção é apresentado um breve relato sobre a implantação da Unifesp e seus critérios de seleção. Na terceira seção são apresentados os aspectos metodológicos seguidos para a verificação dos objetivos. Na quarta seção foi apresentada a análise descritiva dos dados obtidos. A quinta seção trata da verificação das proposições levantadas a partir da pergunta problema. Na sexta seção é apresentada a regressão múltipla linear para os estudantes formados, e por fim, a sétima seção apresenta as conclusões da pesquisa.

1.1 Problematização

Este estudo será orientado pelo seguinte problema de pesquisa:

Qual é o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e não cotistas na EPPEN?

1.2 Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho é verificar se, ao final e ao longo do curso, o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e dos não cotistas é equivalente.

1.3 Objetivos específicos

- Analisar o rendimento acadêmico, ao final do curso, dos estudantes por tipo de escola em que estudou (pública ou particular).
- Verificar os cursos de graduação em que o estudante cotista tem maior rendimento.
- Verificar se o tipo de escola em que estudou (pública ou privada) influencia na desistência do curso.
- Verificar se há diferença no desempenho segundo o gênero.

- Verificar se há diferença no desempenho segundo o curso.

1.4 Justificativa

A expansão do ensino superior federal, juntamente com a ampliação das políticas de assistência estudantil de acesso, permanência e igualdade de condições apresentam mudanças significativas nos estabelecimentos de ensino devido à relevância do papel da educação no desenvolvimento social do país.

Nierotka e Trevisol (2016) realçam que ao longo da história as elites têm ocupado os espaços das universidades, utilizando-as para legitimar a sua posição social e ampliar o seu poder, assim as instituições de ensino superior refletem as desigualdades da sociedade.

Amparado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o governo federal implementou ações de assistência estudantil a fim de consolidar o novo cenário educacional, com a democratização do acesso e permanência de estudantes de baixa renda à rede federal de ensino superior. A relevância da assistência estudantil está expressa no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, que estabelece como um dos objetivos e metas da educação superior “estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico” (BRASIL, 2001).

A fim de minimizar as diferenças de condições de acesso ao ensino superior público, em 2012 foi criada a Lei de Cotas, após o STF decidir sobre a constitucionalidade de tais políticas afirmativas (SILVA, 2012).

A política de cotas é uma política que visa, em caráter provisório, a criação de incentivos a grupos desfavorecidos para beneficiar os alunos que provêm de camadas populares, com baixo poder econômico, geralmente oriundos de escolas públicas, ou minorias étnicas. Nesse sentido, considera-se essencial vislumbrar conceitos básicos que permeiam as políticas afirmativas, uma vez que, para alguns estudantes esta política está garantindo a igualdade real no tocante ao acesso ao ensino superior (SOUZA e BRANDALIZE, 2016, p. 417).

Apesar das políticas públicas voltadas a ampliar o acesso e permanência de alunos de classes desfavorecidas, Souza e Brandalize (2016, p. 417) afirmam que “é fato que os maiores beneficiados pelas políticas públicas educacionais no ensino superior são os dominantes em sua classe”.

Contudo, existe a necessidade de comprovação dos resultados dessa política, pois “torna-se o elemento de sustentação necessário para sua validação, convencimento e continuidade” (CUNHA, 2006, p. 10).

Andriola e Suliano (2015) avaliam os impactos sociais oriundos da interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC), enquanto Araújo e Santos (2014) investigam os impactos da expansão universitária para os moradores de São João del-Rei, decorrentes da adesão da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) ao Reuni e Lima (2013) analisa a implantação do Reuni no concernente à ampliação de vagas discentes ofertadas nos cursos de serviço social.

Pinto (2015) aborda a política de permanência estudantil das universidades federais do estado de São Paulo – Unifesp, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal do ABC (UFABC) – e a gestão dos recursos oriundos do Pnaes e o estudo de Nierotka e Trevisol (2016, p. 22), que toma como referência a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), revela “significativa mudança no perfil dos jovens ingressantes na universidade pública em estudo” após a ampliação do acesso dos jovens à educação superior.

Peixoto *et al.* (2016) comparam o desempenho de alunos cotistas e não cotistas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), as análises apresentadas indicam desempenho superior de não cotistas quando os dois grupos são diretamente comparados, todavia, os cotistas apresentam desempenho superior em cursos das áreas de artes e humanidades, os autores acreditam que o déficit na educação básica, principalmente no domínio da matemática, pode ser um possível fator de influência na diferença de desempenho.

Velloso (2009), em estudo sobre o rendimento acadêmico de alunos cotistas e não cotistas da Universidade de Brasília (UnB), entre 2004 e 2006, conclui que não há diferenças expressivas entre as médias dos dois grupos.

Campos e Fragoso (2016) analisam históricos acadêmicos de alunos da Universidade de Pernambuco (UPE) e concluem que o desempenho acadêmico, tanto de alunos cotistas como não cotistas, é positivo.

Neste contexto, o presente trabalho pretende contribuir com a temática ao comparar o desempenho acadêmico dos estudantes (cotistas e não cotistas) que ingressaram nos cursos de graduação, na EPPEN, através da comparação do CR e análise do tempo de permanência dos alunos nos cursos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção são apresentados os assuntos que embasarão a discussão deste trabalho, que engloba a evolução do ensino superior e das ações de assistência estudantil no Brasil, tendo foco principal nas políticas de ingresso às instituições federais de ensino superior estabelecidas no início do século XXI.

2.1 Histórico do ensino superior no Brasil

Diferentemente dos países americanos colonizados pelos espanhóis e ingleses, marcados por instalarem as primeiras instituições de ensino superior nos séculos XVI e XVII respectivamente, o Brasil iniciou sua história do ensino superior em 1808, como ressalta Leite e Morosini:

Historicamente o Brasil vive a sua ideia de universidade de modo mais recente do que aquele observado nos países latino-americanos de origem espanhola. Enquanto estes tiveram suas universidades implantadas a partir do início do século 16, seguindo um modelo medieval vigente na Europa, o Brasil nega a ideia de universidade durante o período colonial até o Império e o início da República (LEITE E MOROSINI, 1992, p.242).

Durante o período monárquico, Portugal administrava as terras brasileiras (Colônia) assemelhando-se ao investimento em uma empresa, seguindo esta dinâmica, os cursos superiores criados não tinham a sua conclusão no país, assim, para a colação de grau, os estudantes iam até Portugal (SANTOS e CERQUEIRA, 2009).

Com a transferência da corte portuguesa para o país, no início do século XIX, surgiu a necessidade de implantação das primeiras faculdades brasileiras, com o intuito de atender à demanda dos jovens fidalgos que foram impedidos de acessar as faculdades europeias. Conforme destaca Fávero:

No ano da transmigração da Família Real para o Brasil foi criado, por Decreto de 18 de fevereiro de 1808, o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, em 5 de novembro do mesmo ano, foi instituída, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica (FÁVERO, 2006, p.20).

A criação dessas faculdades manteve a perspectiva do centralismo político imperial, em que qualquer eventual possibilidade de ampliação e diversificação dependia da vontade política

do governo central, que determinava quais instituições seriam criadas, seus objetivos, além de regulamentar minuciosamente os seus programas e o grau de controle do Estado na educação. Com a queda do Império e proclamação da República em 1889, e graças à descentralização do ensino superior permitida pela Constituição Federal, o Brasil inicia um período de grandes mudanças sociais. Surgiram novas instituições de caráter público e privado, inclusive estabelecimentos confessionais, tendo como efeito imediato a criação de 56 novas escolas superiores entre 1889 e 1918, sendo a grande maioria de origem privada (SAMPAIO, 1991).

Neste período foram criadas importantes instituições de ensino superior, como a Academia Real Militar, fundada em 1910, que passou por transformações, passando a ser denominada Escola Central, Escola Politécnica, e finalmente em Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1827, criaram-se duas faculdades Direito, uma em São Paulo e outra em Olinda.

Ressalta-se que as escolas eram autônomas e formavam profissionais para as carreiras liberais, como engenheiros, advogados e médicos, voltadas à atender às necessidades governamentais e da elite local. (DIAS *et al.*, 2015). Adorno destaca a real intenção da criação das escolas de Direito em Olinda e São Paulo:

[...] nasceram ditados muito mais pela preocupação de se constituir uma elite coesa, disciplinada, devota às razões do Estado, que se pusesse à frente dos negócios e pudesse, pouco a pouco, substituir a tradicional burocracia herdada da administração Joanina, do que pela preocupação em formar juristas que reproduzissem a ideologia-política do Estado Nacional emergente (ADORNO, 1988, p. 26)

Nesse sentido, Oliven (2002, p. 25) ressalta que as primeiras escolas de ensino superior, de Medicina, Direito e Politécnica, estavam localizadas em cidades importantes e mantinham uma orientação profissional elitista, seguiam o modelo das Grandes Escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa.

A industrialização de 1920 pressionou o país a oferecer mão-de-obra com maior qualificação, intensificando a necessidade de aperfeiçoar o sistema educacional. Fávero (2006, p. 20) expõe que o objetivo era mais simples do que a criação de uma universidade, nos moldes atuais, propunha-se a substituição das escolas autônomas por universidades, com espaço para o desenvolvimento das ciências básicas e pesquisas. Barreto e Figueiras destacam que esta época marca a transposição de importantes barreiras à criação das universidades:

O ponto importante de 1920 é que finalmente se haviam vencido os obstáculos e a criação da universidade passou a ser, a partir daí, uma estratégia de governo. A ideia amadurecera e a fundação de novas universidades passou a suceder no país em vários rincões, de norte a sul. Isto não quer dizer que já se dispusesse de instituições modernas, muito ao contrário. Apenas a primeira batalha, a mais longa e árdua delas, havia sido ganha. Muito ainda havia que fazer, como a introdução do princípio de que uma universidade não deve apenas ensinar, mas também criar conhecimento e cultura, através da pesquisa (BARRETO e FIGUEIRAS, 2007, p. 1789).

Durham (2005, p.201) relata que “as primeiras Instituições de ensino superior foram criadas apenas em 1808 e as primeiras universidades são ainda mais recentes, datando de década de 1930”.

Quanto à criação de universidades federais as primeiras instituições a comporem esse rol surgiram nesse mesmo período, com a instituição da Universidade do Rio de Janeiro, Universidade Rural do Rio de Janeiro, e Universidade do Recife antiga Faculdade de direito do Recife (BRASIL, 1920, 1943, 1946).

Em 1956 o Presidente Juscelino Kubitschek apresenta o seu programa desenvolvimentista de governo com o objetivo de avançar “50 anos de progresso em 5 anos de realizações”. Para isso concentrou suas ações em cinco setores básicos da economia: agricultura e pecuária, educação, energia, transportes e indústrias de base (SILVA, 2002). Nesse período obteve-se a maior expansão de universidades federais, até aquele momento, com a criação de dez novas instituições (BRASIL, 1957, 1960, 1961).

Seguindo a mesma trajetória desenvolvimentista, o Presidente João Goulart (1961-1964) criou duas universidades federais, sendo a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) criada pela federalização da Escola Universitária Livre de Manáos (de 1909) e a UnB, criada devido à transferência da capital do Rio de Janeiro à Brasília (BRASIL, 1961, 1962).

Durante o período da Ditadura Militar, o governo federal criou quatorze universidades federais. O Presidente Costa e Silva (1967-1969) foi o que apresentou mais instituições, com a criação de cinco universidades (BRASIL, 1966, 1967, 1968, 1969, 1970, 1974, 1979 e 1982).

Ao final do período militar, o setor de educação apresentava considerável aumento de instituições privadas de ensino superior. Nesse sentido diversas associações da sociedade civil estavam presentes nos debates que antecedem a Constituição Federal de 1988, e no campo educacional lutavam para assegurar investimento público exclusivo para as instituições de ensino públicas. A nova Constituição estabeleceu o percentual mínimo de 18% da receita anual de impostos da União para o desenvolvimento do ensino, determinou a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais e reforçou a autonomia das universidades e a

indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão em nível universitário (OLIVEN, 2002).

Tendo em vista o novo cenário e em sintonia com os novos rumos, em 1996 foi publicada a segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei nº 9.394/1996, que regulamentou o sistema nacional de educação, dispondo sobre os níveis e modalidades de ensino. (BRASIL, 1996).

Dentre as ações do governo federal em relação ao ensino superior, em 1998 foi publicada a Portaria nº 438 que instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que consiste em uma prova aplicada a todos os estudantes do ensino médio, no início era utilizada para a avaliação da qualidade do ensino e atualmente utilizada na seleção de candidatos para ingresso no ensino superior (MEC, 1998).

Todavia, ainda que neste período tenham sido promulgadas leis e portarias importantes, com promessas de expansão e melhorias no sistema educacional como um todo, principalmente pela Constituição e a LDB reforçarem a necessidade do ensino ser gratuito, verifica-se uma redução dos investimentos nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), principalmente em relação à valorização do magistério.

De acordo com Corbucci (2004) durante o governo de Collor (1990-1992) as despesas com pessoal foram reduzidas de 84% a 75% dos gastos totais com as Ifes, como também reduziu o orçamento destinado a esses estabelecimentos. Durante a gestão de seu sucessor, o Presidente Itamar Franco, foi publicada a Medida Provisória que extinguiu o Conselho Federal de Educação (CFE), que era responsável pelo reconhecimento e credenciamento dos cursos e instituições, pois se considerava sua estrutura arcaica e com necessidade de reestruturação. Assim, as ações do Presidente Fernando Henrique Cardoso se beneficiaram dessas medidas adotadas, e a partir dessa gestão o Ministério da Educação (MEC) reforçou a responsabilidade da expansão do ensino superior ao setor privado:

A partir da década de 1990, em função dos ajustes fiscais que resultaram em cortes orçamentários e na imediata redução dos investimentos educacionais, acentua-se o sucateamento do sistema universitário federal. Dados da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) indicam que, no período de 1995-2001, as 54 instituições federais de ensino superior perderam 24% dos recursos para custeio (pessoal, água, luz telefone e materiais diversos) e 77% de recursos para investimento em salas de aulas, laboratórios, computadores e acervo bibliográfico (MEC, 2016a, p. 11).

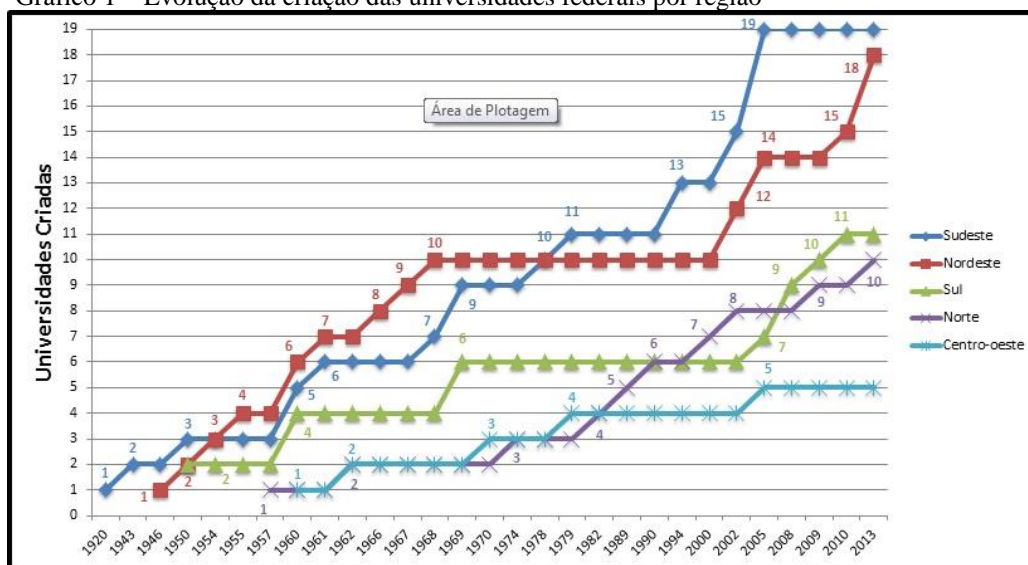
Contudo, a gestão de Itamar criou duas novas universidades federais com a transformação de instituições de ensino em universidades federais, uma é objeto de estudo deste trabalho e foi criada pela transformação da EPM na Unifesp (BRASIL, 1994).

No governo de Fernando Henrique Cardoso a preocupação com as universidades federais surgiu no ano 2000, com a criação de seis universidades, dessas duas foram criações novas e as demais fruto da transformação de instituições de ensino em universidades federais (BRASIL, 2000 e 2002).

A administração do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) inicia-se com um elevado desequilíbrio entre a oferta e demanda por cursos universitários. Assim, seu governo focou na elaboração de um ciclo de políticas públicas com o intuito de universalizar o acesso ao ensino superior, principalmente em regiões economicamente necessitadas. Para garantir o acesso criou, pela lei nº 11.096/05, o ProUni, que concede bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior a estudantes oriundos do ensino médio público. Dentre suas ações destacam-se dois importantes programas: o Reuni, instituído pelo decreto nº 6.096/07; e o Pnaes, instituído pelo decreto nº 7.234/10 (PINTO, 2015).

Com o aumento dos investimentos em educação, durante a gestão de Lula, foram criadas quatorze universidades federais e na gestão de sua sucessora, presidente Dilma Rousseff, foram criadas mais quatro universidades, totalizando dezoito novas universidades federais em todas as regiões do país, conforme demonstrado no Gráfico 1 (BRASIL, 2005, 2008, 2009, 2010 e 2013).

Gráfico 1 – Evolução da criação das universidades federais por região



Fonte: elaboração própria.

O gráfico 1 demonstra o quantitativo de universidades federais por ano de criação e por região do país. Nota-se que as regiões Sudeste e Nordeste, mantiveram elevado número de universidades federais em relação às demais regiões.

A Região Sul, até 2002, possuía seis universidades federais e foi contemplada com a criação de cinco novas universidades em todos os estados (BRASIL, 1950, 1960, 1969, 2005, 2008, 2009 e 2010). O Nordeste passa a ter dezoito universidades federais, com a criação de seis novas nos governos de Lula e Dilma. No mesmo período são instaladas duas novas universidades na região norte, passando a contar com dez universidades federais. A Região Centro-Oeste, em comparação com as demais regiões, manteve o quantitativo de universidades federais baixo, e nesta região foi criada apenas uma nova universidade federal, passando então, a contar com cinco universidades federais (BRASIL, 1946, 1950, 1954, 1955, 1957, 1960, 1961, 1962, 1966, 1967, 1968, 1970, 1974, 1979, 1982, 1989, 1990, 2000, 2002, 2005, 2010 e 2013).

Dentre todas as regiões do país, o Sudeste contava com quinze universidades federais em 2002, durante o governo Lula foram criadas mais quatro novas universidades federais, mantendo a liderança da região em número de universidades federais comparadas com o restante do país. Destas, duas criações novas e duas transformações de estabelecimentos de ensino em universidades. O estado de Minas Gerais passa a ter onze universidades, sendo o estado que conta com o maior número de universidades federais do país, seguido pelo Rio Grande do Sul, com seis universidades (BRASIL, 1920, 1943, 1950, 1960, 1961, 1968, 1969, 1978, 1979, 1994, 2002 e 2005).

Além da criação de novas universidades, o governo federal lançou o Reuni que apresentou uma série de medidas para retornar o crescimento do ensino superior público, tendo como objetivo prover as universidades federais de condições para expansão do número de vagas no ensino superior e reduzir a evasão dos alunos e ampliar as políticas de inclusão e assistência estudantil.

A interiorização da oferta de vagas de educação superior apresenta-se como uma das principais preocupações do Reuni, pois combate o desequilíbrio no desenvolvimento regional e proporciona que a oportunidade de qualificação a estudantes sem condições financeiras e fixa profissionais altamente qualificados na região. Dessa forma, de 2003 a 2013, as regiões Norte e Nordeste apresentaram significativa expansão com crescimento de matrículas, com 94% e 76% respectivamente (MEC, 2014a).

A reestruturação do ensino superior, contou também com a diversificação da oferta de cursos, aumento do número de vagas no período noturno e o fomento à educação à distância. Como resultado a oferta de cursos de graduação, entre 2003 e 2013 evoluiu 94% (MEC, 2014a). Segundo Barros (2015, p. 374) “a expansão da referida rede também contou com a interiorização dos campi. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades federais passou de 114 em 2003 para 237 no final de 2011”.

Passados quase 100 anos da instalação da primeira universidade no Brasil nota-se o aumento de estabelecimentos de ensino superior, tanto públicos como privados. Em paralelo a esse crescimento, cresce também a demanda por vagas em cursos superiores e o reconhecimento de que apenas a criação de vagas não garante que o estudante consiga concluir os estudos, pois os índices de evasão demonstram que muitos alunos interrompem a graduação por diversos motivos. Desse modo, a próxima seção apresenta um breve histórico da assistência estudantil e das políticas sociais de democratização do acesso ao ensino superior.

2.2 Assistência estudantil – Políticas sociais e a democratização do acesso ao ensino superior

Além da tardia criação e instalação de instituições de ensino superior no país, essas sempre buscaram atender às necessidades da elite. Assim como o longo caminho percorrido para a instalação de universidades, o país demora a criar consciência de que a universidade não tem o único objetivo de ensinar, mas principalmente, por intermédio da pesquisa, criar cultura e conhecimento.

A longa trajetória percorrida até a fundação de universidades plenas estava chegando a seu destino. O ponto importante de 1920 é que finalmente se haviam vencido os obstáculos e a criação da universidade passou a ser, a partir daí, uma estratégia de governo. [...] Não havia sequer a noção de que apenas cursos de graduação não são suficientes, e muito menos a idéia de universidade de inclusão social, em que segmentos significativos da população a ela tivessem acesso. Tampouco existia nos anos 20 o conceito de atividades extra-muros de uma universidade, interagindo intimamente com a sociedade. Tudo isto ainda estava por vir, e constitui o estofo de um processo fascinante que se desenrolou nos últimos 80 anos no Brasil (BARRETO e FIGUEIRAS, 2007, p. 1789).

O acesso ao ensino superior apresenta mudanças significativas na qualidade de vida da população. Segundo Mendes Junior (2014) os anos de estudo são transformados em renda, sendo que uma pessoa que conclui o ensino superior recebe 50% a mais do que uma pessoa

com ensino médio. Destaca, ainda, que mesmo os estudantes que não conseguem finalizar o curso apresentam retornos salariais maiores do que quem nunca ingressou no ensino superior.

Em resposta à morosidade do Estado, o movimento estudantil surgiu em 1901, quando foi criada a Federação dos Estudantes Brasileiros. A partir desse momento, a quantidade de estabelecimentos de educação de nível superior cresceu, e como consequência o número de estudantes também aumentou. Nesse ritmo, em 1910 foi realizado, em São Paulo, o I Congresso de Estudantes e a partir da década de 1930 e as modificações na regulação do ensino superior, bem como as instalações das primeiras universidades, os movimentos em defesa do acesso e qualidade do ensino foram intensificados (UNE, 2011). Durante a gestão de Vargas foi instituída uma entidade de cunho beneficente para apoio aos estudantes, a Casa do Estudante do Brasil (ARAÚJO, 2007).

Nesse período a assistência estudantil passa a integrar a Constituição Federal, em 1934, que previa o fornecimento de material escolar, assistência alimentar, dentária e médica e bolsa de estudos aos alunos necessitados mediante doação de fundos. Mesmo com a mudança no governo central, essa preocupação foi reforçada na Constituição de 1946 que determinou a educação como direito de todos e estabeleceu que o serviço de assistência estudantil deveria estar presente em todo sistema de ensino. Em 1946 foi promulgado o decreto nº 20.302 que estabelecia que as instituições de nível superior deveriam propor alternativas para os problemas dos alunos com a assistência médico-social. A Constituição Federal de 1967 ratificou a preocupação com a educação no país, incluindo, além dos itens mencionados, a igualdade de oportunidade no ingresso à educação. Dentre os pontos adicionados pela emenda constitucional de 1969, destacam-se a gratuidade no ensino médio e superior para pessoas sem recursos para custear os estudos e a possibilidade do Estado substituir a gratuidade pelo fornecimento de bolsas de estudos em estabelecimentos privados (COSTA, 2009).

O Departamento de Assistência ao Estudante foi criado pelo governo federal em 1970 para manter, em nível nacional, uma política de assistência estudantil ao estudante de nível superior em programas de moradia, alimentação e assistência médico-odontológico (COSTA, 2009).

A importância da educação foi reforçada na Constituição de 1988, que fixou a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). Em 1996 a LDB incluiu entre os princípios do ensino: a igualdade de condições e permanência; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; garantia de padrão de qualidade; vinculação entre a

educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; e a consideração da diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

O Fies foi criado pela lei 10.260/2001 e trata-se de um programa de financiamento destinado a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo MEC (BRASIL, 2001).

Mesmo com a promulgação e o reconhecimento do papel do Estado na garantia de acesso ao ensino, houve um período de poucos investimentos no ensino superior pelos governos de Fernando Henrique Cardoso e seus antecessores. A preocupação com o crescimento da educação superior foi retomada no governo Lula, com a criação de programas de incentivo ao ingresso e permanência dos alunos na universidade (CARMO *et al.*, 2014).

A partir de 2003 novas medidas foram implementadas a fim de suprir as demandas de formação profissional qualificada, políticas de incentivo ao acesso e permanência nas universidades foram implantadas, como o ProUni, o Reuni, o Pnaes e a expansão do Fies.

Cabe ressaltar a remodelação do Enem (criado em 1998), até então utilizado como ferramenta avaliativa do desempenho dos estudantes, que passou a agregar pontos em exames vestibulares, gradativamente o exame foi adotado como critério parcial ou total de seleção em universidades públicas e privadas. A nota no exame também foi vinculada à concessão de bolsas em instituições privadas (CARMO *et al.*, 2014).

O ProUni foi instituído pela Medida Provisória nº 213/2004 e institucionalizado pela lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. O programa concede bolsas de estudos nas modalidades parcial e integral a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior (BRASIL, 2005).

Trata-se de uma política pública de impacto direto na vida de jovens e adultos que buscam acesso ao ensino superior. Conforme aponta Faceira:

Nesse sentido, o ProUni consiste numa política pública voltada à garantia do acesso, permanência e produtividade acadêmica desses estratos da população no ensino superior e, conseqüentemente, contribuindo para a sua inclusão social (FACEIRA, 2008, p. 1).

O Reuni foi instituído pelo decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o PDE. Tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior (BRASIL, 2007). Conforme informações disponíveis no portal do programa:

Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. (MEC, 2010a).

De acordo com o MEC, o Pnaes, criado em 2008, apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das Ifes. O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão.

O Pnaes oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa. Os critérios de seleção dos estudantes levam em conta o perfil socioeconômico dos alunos, além de critérios estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição (BRASIL, 2010b).

Com essas quatro medidas o governo federal viabilizou uma espécie de democratização do acesso ao ensino superior, com a expansão do número de vagas, a criação de universidades públicas e políticas de ingresso e permanência, equalizando as necessidades dos cidadãos interessados na educação formal.

Para facilitar o acesso à educação superior, em 2010, foi estabelecido o SiSU, gerenciado pela Secretaria de Educação Superior, que consiste em um sistema de informação que utiliza a nota do Enem na seleção de candidatos às vagas das Ifes, deste modo o aluno pode pleitear vagas em qualquer estabelecimento federal de ensino superior com a prova do Enem (MEC, 2010b).

Em relação às ações afirmativas, o governo de Dilma criou as cotas aos alunos oriundos integralmente do ensino médio público, com a sanção da lei nº. 12.711, que determina a reserva de 50% das vagas por curso e turno nas universidades federais e instituições federais de educação, ciência e tecnologia. Esse percentual foi aplicado gradualmente nos 4 primeiros anos (BRASIL, 2012). A política de cotas, nos cursos de graduação, e sua implantação serão detalhadas na próxima sessão devido a sua relevância para este estudo.

Nos programas de pós-graduação (mestrado, mestrado profissional e doutorado), o MEC, por intermédio da portaria normativa nº. 13, determinou às instituições federais de

ensino, que apresentem propostas para a inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação, como políticas de ações afirmativas (MEC, 2016b).

Em 2013 foi criado o Programa Bolsa Permanência que fornece auxílio financeiro aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica que estejam matriculados nas Ifes com o objetivo de minimizar as desigualdades e contribuir para a diplomação desses estudantes. Para receber o auxílio, o programa estabelece condições, como: a carga horária do curso deve ser igual ou superior a cinco horas diárias, possuir renda familiar per capita não superior a um salário-mínimo e meio e não ultrapassar dois semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que estiver matriculado para se diplomar (MEC, 2013).

Dias *et al.* (2015, p. 1233) acreditam que “expandir e proporcionar acessibilidade ao ensino superior é pauta política para todas as nações desenvolvidas ou em vias de desenvolvimento, tendo em vista que educação é sinônimo de crescimento nacional”. A importância do acesso ao ensino superior é destacada por Wanderley:

Para mim, a universidade é um lugar – mas não só ela – privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências e divulgar o saber, mas deve buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional. Suas finalidades básicas são o ensino, a pesquisa e extensão. Ela é a instituição social que forma, de maneira sistemática e organizada, os profissionais, técnicos e intelectuais de nível superior que as sociedades necessitam. Situa-se na esfera da superestrutura dentro da Sociedade Civil, mantendo vínculos com a sociedade política e a base econômica. Serve normalmente à manutenção do sistema dominante, mas pode também servir à transformação social. Deve ter ampla autonomia para cumprir as suas finalidades, garantindo o pluralismo de idéias e a liberdade de pensamento. Em alguns países cumpre o papel destacado na formação política, científica e tecnológica, na crítica das teorias que informam o desenvolvimento e no fornecimento de subsídios para a sua implementação e execução. Cabe-lhe exercer tarefas urgentes de compromisso social (WANDERLEY, 1983, p. 11).

Assim, nesta sessão foram apresentadas as políticas de assistência estudantil estabelecidas no país, demonstradas cronologicamente, em resumo, no Quadro 1.

Quadro 1 - Cronologia das ações e políticas de assistência estudantil

Ano	Ação / Política
1934	Assistência Estudantil passa a integrar a Constituição Federal com a previsão do fornecimento de material escolar, assistência alimentar, dentária e médica e bolsa de estudos aos alunos necessitados com a doação de fundos.
1946	Foi inserida, na Constituição Federal, a determinação da educação como direito de todos e estabeleceu-se que o serviço de assistência estudantil deveria estar presente em todo sistema de ensino.
1946	Decreto nº 20.302 que estabelecia que as instituições de nível superior deveriam propor alternativas para os problemas dos alunos com a assistência médico-social
1961	Criação da primeira LDB, que concedia bolsas gratuitas para custeio total ou parcial dos estudos.
1967	A Constituição Federal incluiu a igualdade de oportunidade no ingresso à educação.
1969	Emenda Constitucional estabeleceu a gratuidade no ensino médio e superior para pessoas sem recursos para custear os estudos e a possibilidade do Estado substituir a gratuidade pelo fornecimento de bolsas de estudos em estabelecimentos privados.
1970	Criação do Departamento de Assistência ao Estudante, pelo governo federal, para manutenção, em nível nacional, de uma política de assistência estudantil ao aluno de nível superior em programas de moradia, alimentação e assistência médico-odontológico.
1988	A Constituição Federal estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família.
1996	A LDB incluiu entre os princípios do ensino: a igualdade de condições e permanência, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; garantia de padrão de qualidade; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; e a consideração da diversidade étnico-racial.
1998	Criação do Enem.
2001	Criação do Fies.
2004	Criação do ProUni.
2007	Criação do Reuni.
2008	Criação do Pnaes.
2010	Criação do SiSU.
2012	Lei de Cotas para cursos de graduação.
2013	Criação do Programa Bolsa Permanência.
2016	Publicação da portaria normativa nº 03 que solicitou às Ifes propostas de ações afirmativas na pós-graduação.

Fonte: elaboração própria.

Destaca-se que, pelas políticas implantadas, o Estado reconhece a responsabilidade em relação aos estudantes carentes que não tem condições de ingressar e permanecer no ensino superior, mediante políticas de acesso e permanência, que envolvem moradia, transporte, alimentação e saúde. Essas políticas suscitaram significativas mudanças e necessitam de ampliação (CARMO *et al.*, 2014).

2.3 A política de ações afirmativas no Brasil e o sistema de cotas para alunos oriundos de escolas públicas

Ao longo da evolução das instituições de ensino superior, iniciaram-se as discussões a respeito da necessidade de ações afirmativas para grupos que foram excluídos por diversos motivos da sociedade. Estas ações em busca da equidade são sempre temporárias, almejando-

se que “a evolução social dos excluídos transforme as ações propostas em normas” (FERRAZ, 2012, p. 135).

De acordo com Jardim e Almeida (2016) devido ao contexto do país, é significativo que as ações de democratização da educação tenham por objetivo reforçar a cidadania de parcelas da população que até o momento estavam desprovidas da educação formal, seja pela falta de vagas ou de condições de permanência.

As transformações políticas de acesso à educação superior, destinadas para os segmentos socialmente excluídos, se iniciaram na segunda metade dos anos 90 com a universalização no acesso ao ensino fundamental e a expressiva expansão do ensino médio, que aumentaram a demanda por vagas no ensino superior público para atendimento aos setores de baixa renda, sendo implantadas as políticas de cotas raciais e sociais em algumas universidades estaduais e federais brasileiras no início dos anos 2000.

O processo de democratização do acesso à educação superior é intensificado com a utilização da nota do Enem pelo ProUni em 2004 e após pela utilização dessa mesma nota para ingresso no ensino superior federal por meio do SiSU, com isso, os estudantes ultrapassavam a competitiva barreira do vestibular, tendo suas chances de ingresso ampliadas (JARDIM e ALMEIDA, 2016).

A utilização da nota do Enem mostrou-se como um grande marco na democratização do acesso ao ensino superior. Para Silva (2012, p. 77) o vestibular segrega, pois “quem é escolhido econômica e socialmente tem potencialidades em termos de habilidade intelectual, de verbalização, de raciocínio abstrato, de passar pelo chamado filtro aparentemente educacional ou cultural que é o vestibular”.

Mesmo diante de todas as lutas dos movimentos sociais negros por políticas de ações afirmativas, apenas em 2001, na Conferência de Durban (África do Sul) que o Brasil passou a reconhecer as consequências do racismo e a sistematizar políticas públicas, tendo sua origem em reserva de vagas ou cotas em IES, sendo essa implantação em algumas instituições de maneira voluntária e em outras de forma compulsória (SANTOS, 2012a, p. 290).

De acordo com Moehlecke (2002, p. 199) a política de cotas consiste em “estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível”.

Conforme Santos (2012b) o processo de implantação de cotas iniciou-se em 2002 em consequência de um movimento nacional que simpatiza à adoção de ações e políticas

afirmativas, que ao estenderem as reivindicações às universidades às “obrigaram” a adotar essas políticas, sendo que algumas adotaram cotas somente destinadas aos alunos de escola pública, sem considerar que o problema racial do país.

O estado do Rio de Janeiro se antecipou às exigências de âmbito nacional, formulando políticas de ações afirmativas aplicáveis à Universidade Estadual do Norte-Fluminense e à Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Nesse mesmo sentido em 2003 o Mato Grosso do Sul promulgou legislação própria. Também neste ano, a Universidade do Estado da Bahia, devido a sua autonomia universitária, aprovou no conselho universitário a adoção de cotas. Dessa maneira nota-se que as Instituições de Ensino Superior (IES) se anteciparam à Lei de Cotas, passando a adotar algum tipo de ação afirmativa (SANTOS, 2012a). Segundo Lima, Neves e Silva (2014, p. 142) “A primeira universidade federal a adotar cotas para negros e índios foi a Universidade de Brasília (UnB), em 2004”.

Em atendimento às reivindicações, algumas universidades federais instituíram políticas afirmativas destinadas ao ingresso aos grupos “excluídos” da sociedade, como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que em 2008 instituiu para o vestibular de 2009 uma política de “bônus adicional de 10% na nota das provas dos candidatos que tenham cursado os sete últimos anos da educação básica em escola pública e mais 5% para aqueles que, na mesma condição, se autodeclararem negros (pretos e pardos)” (UFMG, s/d).

A Universidade Federal do Paraná (UFPR), em 2005, estabeleceu percentual de 40% de reserva de vagas destinadas a estudantes negros e de discentes de escolas públicas, sendo esse percentual dividido entre 20% das vagas para candidatos que oriundos de escolas públicas (ensino fundamental e médio) e 20% para estudantes que se autodeclaravam negros (CERVI, 2013).

O programa de ações afirmativas da UFSCar estabeleceu sua política de reserva de vagas por etapas: de 2008 a 2010 disponibilizou 20% das vagas para alunos que cursaram integralmente o ensino médio público, sendo deste percentual 35% das vagas são destinadas à negros. De 2011 a 2013 o percentual subiu de 20% para 40%, e a partir de 2014 o sistema foi adequado à Lei de Cotas, sancionada em 2012 (UFSCAR, s/d).

Dentre as demais universidades federais, dada à autonomia administrativa, algumas instituíram políticas de ingresso de 2004 a 2011 (ano anterior à criação da Lei de Cotas), como UFBA (SANTOS e QUEIROZ, 2012); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (BERALDO e MAGRONE, 2012); Universidade Federal de Sergipe (UFS) (LIMA, NEVES e SILVA, 2014); Unifesp (FERRAZ, 2012); UFABC (UFABC, 2013); Universidade Federal do

Maranhão (UFMA) (SILVA, MACIEL e RODRIGUES, 2012); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (ANJOS, 2012); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (TRAGTENBERG, 2012); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (SILVEIRA e SILVEIRA, 2012); Universidade Federal de Goiás (UFG) (CIRQUEIRA, GONÇALVES e RATTIS, 2012); UFMG (UFMG, s/d); entre outras.

As políticas de cotas sociais e raciais implantadas em diversas universidades, conforme demonstrado, em resposta à luta dos movimentos sociais levantaram o julgamento sobre a justiça, e grupos dominantes da sociedade tentaram paralisar a causa (LIMA, NEVES e SILVA, 2014):

Mesmo que já existisse a garantia constitucional para as ações afirmativas no País, assim como a indicação de reserva de vagas para determinados segmentos – portadores de necessidades especiais e mulheres – o sistema jurídico só foi acionado quando da introdução do sistema de cotas para alunos egressos das escolas públicas, negros e indígenas em universidades públicas estaduais e federais. (SANTOS, 2012b, p.12-13).

Segundo Silva (2012), em 2012, após ser acionado, o STF decidiu sobre a constitucionalidade de tais políticas afirmativas, principalmente as cotas raciais, sendo um grande triunfo para o país, o autor destaca que “pela primeira vez, o Estado brasileiro reconhece o racismo e a exclusão que vitimizam a população negra e afasta-na das possibilidades para desenvolver plenamente a sua cidadania.”.

Após o posicionamento do STF, em consonância com as políticas afirmativas estabelecidas nas instituições de ensino federais, e considerando o Estatuto da Igualdade Racial instituído pela lei nº 12.288 (BRASIL, 2010a), a criação das cotas aos alunos oriundos integralmente do ensino médio público, instituída pela lei nº. 12.711/2012 e regulamentada pelo decreto 7.824/2012, determina a reserva de 50% das vagas por curso e turno nas universidades federais e instituições federais de educação, ciência e tecnologia. A determinação deveria ser aplicada gradualmente nos 4 anos seguintes, ou seja, de 2013 a 2016. Em seu penúltimo artigo, consta ainda a informação de que no prazo de dez anos “será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (BRASIL, 2012).

Quanto às vagas reservadas, essas são subdivididas, conforme demonstrado no Quadro 2, sendo metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior

a um salário mínimo e meio per capita, e o restante aos estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Dentre essas vagas deverá ser estabelecido o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas em cada estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Por conseguinte, os percentuais destinados aos pretos/pardos/indígenas serão distintos em cada região do país, ressaltando a preocupação com o atendimento às necessidades locais e com as especificidades de cada local (BRASIL, 2012).

Quadro 2 - Divisão das vagas reservadas pela Lei de Cotas

50% do Total de Vagas (por curso e por turno)	
Metade	Metade
Estudantes de escolas públicas com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita	Estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio per capita
Percentual de Vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas, de acordo com o censo demográfico do IBGE	Percentual de Vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas, de acordo com o censo demográfico do IBGE

Fonte: elaboração própria com base na lei nº 12.711/2012.

Considerando a Lei de Cotas para ingresso nos cursos de graduação, o posicionamento do STF e a reserva de vagas para ingresso no serviço público, o MEC, reforçou com a publicação da portaria normativa nº 13 que “a adoção de Políticas de Ações Afirmativas na graduação não é suficiente para reparar ou compensar efetivamente as desigualdades sociais resultantes de passivos históricos ou atitudes discriminatórias atuais”. Dessa forma, após observar que parte das universidades públicas iniciaram a adoção de políticas afirmativas para negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiências em cursos de pós-graduação, estabeleceu que as Ifes deveriam apresentar propostas sobre a inclusão deste grupo em seus programas de pós-graduação, ou seja os de mestrado, mestrado profissional e doutorado (MEC, 2016b).

Do mesmo modo que o reconhecimento tardio a respeito da importância do ensino superior, a constatação da necessidade de ações afirmativas caminha a passos lentos. Conforme demonstrado, algumas instituições, sejam pressionadas pelo movimento estudantil ou preocupadas com a diversidade e com o desenvolvimento regional e individual de seu entorno, utilizaram de sua autonomia administrativa para estabelecer os procedimentos de reserva de vagas a parcelas normalmente excluídas. Nesse sentido, o governo federal tem se posicionado, com a promulgação de Leis de Cotas (ingresso no ensino superior e no serviço público) e

sinalizou a possibilidade de expansão dessas políticas, tendo em vista que sua adoção não é suficiente para reparar as desigualdades sociais.

2.4 Universidade Federal de São Paulo - Unifesp

A EPM iniciou suas atividades educacionais em 1933, tendo reconhecimento oficial preliminar pelo MEC somente em 1935. Criada por um grupo de 31 médicos e 2 engenheiros, iniciou suas atividades de forma autônoma e sem nenhuma ligação com o poder público. Em seus primeiros 15 anos de atuação necessitou de verbas junto aos poderes públicos, o que causou o seu endividamento (UNIFESP, 2009a). Em 1949 o Presidente Eurico Gaspar Dutra saldou a dívida da EPM pela lei nº 939 (BRASIL, 1949), e sete anos mais tarde a instituição foi federalizada pelo Presidente Nereu Ramos, pela lei nº 2.712 (BRASIL, 1956).

O Hospital São Paulo (HSP) foi fundado como um braço de apoio da EPM em 1940. O hospital se dividia em clínica médica, cirúrgica, obstetrícia e pediatria e teve suas especialidades desdobradas ao longo do tempo, sendo atualmente um dos mais importantes do país (UNIFESP, 2009b). O HSP foi o primeiro hospital de ensino próprio do Brasil, e de 1940 a 1956 pertencia à EPM (período em que a EPM era uma instituição particular). Com a federalização da EPM, para a manutenção de parte do custeio, o HSP incluiu 60 leitos particulares, e com essa receita conseguiu expandir seu atendimento aos necessitados. No início da década de 1960 a EPM oferecia verbas para auxílio aos necessitados, no entanto, o HSP ainda necessitava de receita para custear os atendimentos, assim, conseguiu firmar um convênio com a Sociedade Civil, atual Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina (HSP, s/d).

Em 1938 foi autorizado pelo governo federal o funcionamento de cursos de Enfermagem e Enfermagem Obstétrica do HSP que a princípio oferecia formação de nível técnico, e em 1968 passou a ser caracterizada como Escola Paulista de Enfermagem (EPE) oferecendo formação superior. Expandiu seus cursos de 1962 a 1986, oferecendo além da Enfermagem, cursos especializados na área de Pediatria e Puericultura e de Enfermagem do Trabalho. A EPE não foi incluída na federalização da EPM em 1956, sendo federalizada apenas pela lei nº 79.656 (BRASIL, 1977) e incorporada à EPM como Departamento de Enfermagem. A partir daí teve sua expansão com o credenciamento de cursos de pós-graduação como Enfermagem Pediátrica e Obstétrica, e a partir de 1990 diversificou suas atividades com estudos da mulher e grupos ligados à informática e à Oncologia (UNIFESP, 2009c).

Após a federalização da EPM, em 1960 foi fundada a Unifesp, com intuito de expansão para uma estrutura ampliada, com vários tipos de faculdades e diferentes currículos interdisciplinares, nos moldes da UnB. Para isso, a universidade contaria com instalações nos municípios do ABC, que já estavam em construção. Todavia, a oposição dos catedráticos foi intensa. Com o golpe militar, em 1964 o governo federal vetou o processo de expansão, e extinguiu legalmente a instituição, sendo cassado, por Inquérito da Polícia Militar, o diretor da EPM da época (UNIFESP, 2009d).

Em meio a tantos desdobramentos e crises desde a federalização da EPM, na iniciativa abortada de criação (entre 1961 a 1965) da primeira Universidade Federal de São Paulo (RODRIGUES, 2008), tem-se após a queda da ditadura, no governo de Itamar Franco, a transformação da EPM em Unifesp pela lei nº 8.957 (BRASIL, 1994):

A princípio, essa transformação não indicava mudanças imediatas ou profundas no funcionamento do ensino e da pesquisa, no espaço físico e nem nas áreas de atuação acadêmica. Ao contrário, havia sinais de que, naquele momento, a transformação em universidade não apontava para a universalidade do conhecimento, mas para a manutenção do modelo da “Universidade da Saúde” (RODRIGUES, 2008 p. 190-191).

A transformação da EPM em Unifesp causou incômodos à comunidade acadêmica, que demorou a se adequar à nova estrutura universitária e a aceitar a subordinação ao MEC. Após intensas reivindicações da comunidade, que à época formou o Fórum de Educação da Zona Leste, com quase duas mil assinaturas no Manifesto pela Universidade Pública na Zona Leste, a instituição passou a entender que sua imagem ganhara visibilidade social (RODRIGUES, 2008).

Somente 10 anos mais tarde, em 2004, a Unifesp inicia o seu processo de expansão com a criação de cinco novos Campi, que atualmente oferecem 30 cursos de graduação, conforme demonstrado no Quadro 3.

O Campus Baixada Santista foi o primeiro a ser entregue e tinha o objetivo de suprir a demanda local de cursos. Constituído pelo Instituto Saúde e Sociedade, oferece cursos de graduação e pós-graduação. Em 2009 o Instituto implantou o Centro de Referência em Biologia e Epidemiologia Molecular, o Núcleo de Genômica e Proteômica e inúmeros laboratórios, que foram construídos com subsídios recebidos da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) (UNIFESP, s/d).

Quadro 3 - Cursos de graduação e pós graduação oferecidos nos campi da Unifesp criados após a expansão

	Graduação	Pós-graduação
Baixada Santista	Fisioterapia	Mestrado e Doutorado Interdisciplinar em Ciências da Saúde
	Psicologia	Mestrado Profissional no Ensino em Ciências da Saúde
	Educação Física	
	Nutrição	Mestrado em Alimentos, Nutrição e Saúde
	Terapia Ocupacional	
	Serviço Social	Mestrado em Análise Ambiental Integrada
	Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia do Mar	
Diadema	Ciências Ambientais	Biologia Química
	Ciências Biológicas	Ciência e Tecnologia da Sustentabilidade
	Engenharia Química	Ecologia e Evolução
	Farmácia e Bioquímica	Biotecnologia
	Licenciatura Plena em Ciências	Engenharia e Ciência de Materiais
	Licenciatura Plena em Química	Análise Ambiental Integrada
	Licenciatura Plena em Química Industrial	
Guarulhos	Filosofia	Mestrado e Doutorado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência
	Ciências Sociais	Mestrado em Educação
	História	Mestrado e Doutorado em Filosofia
	História da Arte	Mestrado em Ciências Sociais
	Pedagogia	Mestrado em História
	Letras	Mestrado em História da Arte
		Mestrado em Letras
São José dos Campos	Bacharelado em Ciência e Tecnologia	Mestrado e Doutorado em Ciência da Computação
	Biotecnologia	Mestrado e Doutorado em Ciência dos Materiais
	Ciência da Computação	Mestrado e Doutorado em Pesquisa Operacional
	Engenharia Biomédica	Mestrado e Doutorado em Biotecnologia
	Engenharia de Computação	Mestrado em Matemática Aplicada
	Engenharia de Materiais Matemática Computacional	Mestrado em Engenharia Biomédica
Osasco	Administração	Mestrado Profissional em Gestão de Políticas e Organizações Públicas
	Ciências Atuariais	
	Ciências Contábeis	
	Ciências Econômicas	Mestrado em Economia
	Relações Internacionais	

Fonte: elaboração própria.

A universidade iniciou suas discussões relacionadas à expansão demonstrando a expectativa de criação de outro campus na zona sul de São Paulo, próximo ao Autódromo de

Interlagos, entretanto as negociações da área pretendida não foram bem sucedidas. Devido ao fracasso nas negociações, o projeto de um campus avançado com um edifício de pesquisas e cursos que focam a gestão da saúde aguarda viabilidade financeira. Enquanto aguarda a liberação de recursos, em Santo Amaro é realizado o Projeto Pirado, que consiste em uma ação de extensão voltada à formação para o trabalho e colocação profissional (RODRIGUES, 2008).

A expansão da universidade prosseguiu, em 2007 e em decorrência do Reuni foram implantados 3 novos campi: Campus Diadema, Campus Guarulhos e Campus São José dos Campos. Por ser instalado em uma região de alta densidade industrial e que abriga área preservada de Mata Atlântica e parte da Represa Billings, o Campus Diadema oferece cursos ligados às ciências naturais e exatas, com ênfase nas ciências químicas, ambientais, biológicas, farmacêuticas e da educação constituindo o Instituto de Ciências Ambientais, Químicas e Farmacêuticas (ICAQF) (UNIFESP, 2014a).

A unidade universitária do campus Guarulhos constitui a Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) que tem a intenção de formar cidadãos aptos a atuar de maneira propositiva e criativa por meio da integração entre as áreas de conhecimento das Ciências Humanas (UNIFESP, 2014b).

O Campus São José dos Campos, levando em conta a vocação científica da região do Vale do Paraíba, é constituído pelo Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT). Iniciou suas atividades com apenas um curso de graduação em Ciência da Computação. Em 2009 incluiu o de Matemática Computacional. A partir de 2013 foi introduzido o bacharelado em Ciência e Tecnologia, que passa a ser a única forma de ingresso na instituição, que ao ser concluído oferece demais especializações. O ICT oferece, ainda, cinco programas de pós-graduação, todos voltados a atender as demandas locais (UNIFESP, s/d).

Mesmo com a expansão, a universidade manteve até 2010 sua administração central no Campus São Paulo. No final desse ano, a universidade transferiu todas as atividades da Reitoria, Pró-reitorias e seus órgãos assessores para um novo edifício localizado também em São Paulo, na Vila Clementino (PINTO, 2015).

Em 2006 as notícias veiculadas na mídia já sinalizavam a expectativa de que a Unifesp formasse um anel universitário, com campi em Osasco, Diadema e Guarulhos. Em 2007 essa instalação voltou a ser discutida, quando o MEC, em uma liberação de vagas para concursos, incluiu 10 vagas destinadas ao campus Osasco (RODRIGUES, 2008). Entretanto, apenas em 2011 o campus Osasco, que constitui a EPPEN, iniciou suas atividades, com a proposta de ensino multidisciplinar e interprofissional, e abriga cursos de graduação e pós-graduação com

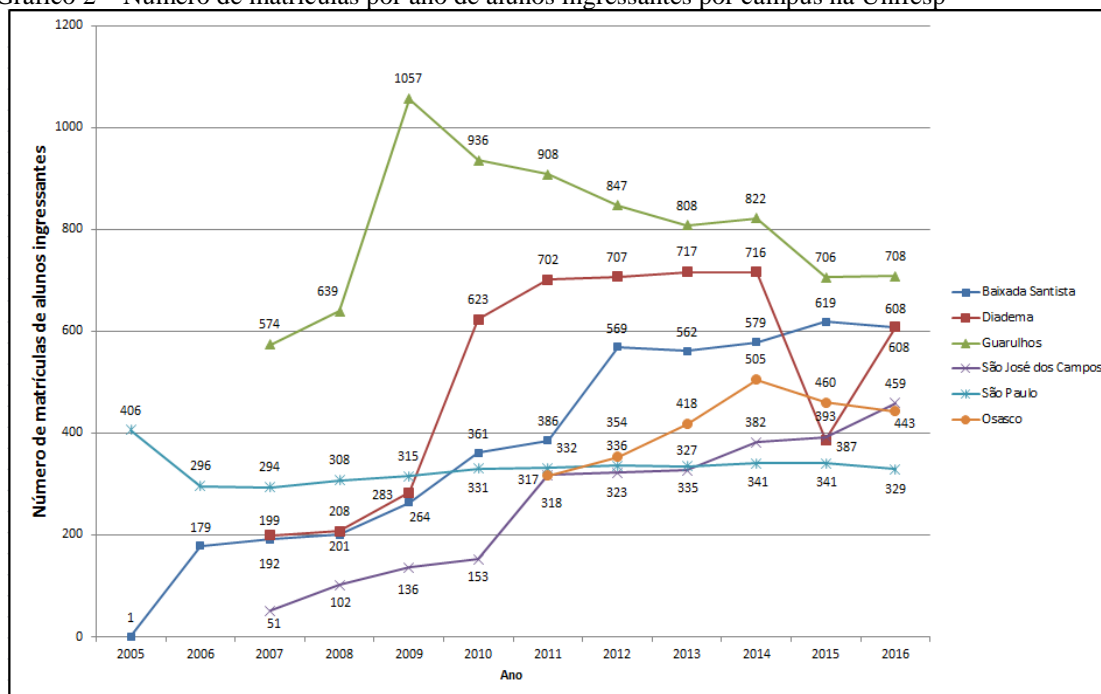
objetivo de proporcionar formação profissional diversificada e múltipla com excelência e inovação (UNIFESP, s/d).

Por ser o Estado com menor porcentagem de vagas públicas por habitante, a expansão da Unifesp trouxe transformações significativas em relação à oportunidade de ingresso em um curso de nível superior à população do estado, principalmente na Região Metropolitana de São Paulo (UNIFESP, 2016a). Atualmente a instituição oferece 51 cursos de graduação em diferentes áreas do conhecimento.

O Gráfico 2, elaborado com dados fornecidos no Portal da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da Unifesp, demonstra o grande crescimento no número de matrículas de alunos ingressantes na Unifesp de 2005 a 2016. O total de matriculados, por ano, considerou todas as formas de ingresso: convênio, decisão judicial, progressão do bacharelado interdisciplinar, reingresso, seleção pública, SiSU, transferências e vestibular misto.

Nota-se que com a instalação dos cinco novos campi o número de matrículas cresceu progressivamente de 2005 a 2012 que passou de 407 matrículas para 3136, um aumento de aproximadamente 770%, e após 2012 manteve uma média de 3142 ingressantes por ano.

Gráfico 2 – Número de matrículas por ano de alunos ingressantes por campus na Unifesp



Fonte: elaboração própria.

Com a expansão dos cursos, crescimento de matrículas e da diversidade de alunos, em 2010 a Unifesp, em consonância com as determinações do governo federal, cria a Pró-reitoria

de Assuntos Estudantis (PRAE) com o objetivo de “desenvolver ações institucionais para o acesso, para a permanência e para a conclusão de estudantes de graduação e pós-graduação”. Sua rede de assistência é formada por restaurantes universitários, Núcleos de Apoio ao Estudante e Serviço de Saúde do Corpo Discente, que oferece atendimento médico, odontológico e psicológico (UNIFESP, 2016c).

A PRAE é dividida em quatro coordenadorias: Ações Afirmativas e Políticas de Permanência; Atenção à Saúde do Estudante; Apoio Pedagógico e Atividades Complementares; Cultura, Atividade Física e Lazer. Dentre os auxílios fornecidos aos discentes para criação de condições de permanência e aproveitamento da formação acadêmica, a PRAE é responsável pela gestão do Programa de Auxílio para Estudantes, o Programa de Bolsa Permanência e o Projeto Milson Santos de Acesso ao Ensino Superior. A Pró-reitoria administra as ações do Programa de Acessibilidade na Educação Superior que busca garantir a integração de pessoas com deficiência (UNIFESP, 2014c).

2.4.1 A política de cotas na Unifesp

As discussões sobre a política de reserva de vagas na Unifesp iniciaram-se com a apresentação de um documento com os dados consolidados de cor e renda familiar que foi elaborado por intermédio da declaração dos inscritos no vestibular de 2003. Neste documento havia uma diferença clara entre a população que se declarava branca e amarela em relação aos negros, pardos e índios. Após, foi observada a porcentagem de discentes matriculados pelo mesmo critério, e percebeu-se que da população de negros e pardos somente conseguiram ingressar na universidade os de maior renda familiar; e dos inscritos, nenhum índio conseguiu a aprovação no vestibular, ressaltando que o critério de renda familiar foi significativo para o ingresso (FERRAZ, 2012).

Com os dados consolidados, iniciou-se na universidade um processo de conscientização de toda a comunidade acadêmica. Foram realizados seminários com o tema “Ações Afirmativas”, em parceria com representantes políticos e professores do Rio de Janeiro e de Brasília. Nesses seminários foram apresentados dados obtidos de análises de vestibulares anteriores e levantada uma discussão dos dados apresentados pelo Instituto de Pesquisa Aplicada (Ipea), que mostrava que os negros recebiam menores salários. Após, em 2004, essa preocupação foi levada ao Conselho Universitário da Unifesp (CONSU) em forma de Projeto de Cotas com a proposta de aumentar o número de vagas em todos os cursos em 10%, e destiná-

las a negros, pardos e índios provenientes de escolas públicas, incluindo no projeto o compromisso do MEC de que nos cursos de tempo integral os cotistas receberiam bolsas de estudo. Esse projeto seria aplicado inicialmente como teste, e ao final do primeiro ano seriam analisados os dados e a discussão seria levada novamente ao CONSU para decisão a respeito dos próximos anos (FERRAZ, 2012).

Dessa forma, a Unifesp adotou a política de reserva de vagas nos cursos de graduação em 2005, ano em que foram ampliadas o número de vagas nos cursos existentes, o que possibilitou que fossem reservadas 10% das vagas a estudantes provenientes de escolas públicas, com autodeclaração de etnia e raça, sem diminuir o número de vagas destinadas à ampla concorrência. Em análise dos dados dos vestibulandos de 2005, em comparação dos cotistas e não cotistas, as maiores diferenças eram em relação à renda familiar e a presença de equipamentos para o estudo como computadores e internet. Todavia, o rendimento no vestibular das duas populações foi semelhante. No decorrer de 2005, a Unifesp teve problemas com a burocracia federal na liberação das bolsas, que por vezes atrasavam. Ao término do ano, ao comparar as notas dos cotistas e dos não cotistas observa-se que “o rendimento dos dois grupos foi indistinguível” (FERRAZ, 2012, p. 144-145).

Após a apresentação deste documento de avaliação do primeiro ano de reserva de cotas, foi aprovada no CONSU a Resolução nº 36 de 2006 que estendeu o processo de cotas para todos os campi e previa que na criação de novos campi ou cursos já deveria estar prevista a reserva de 10% do número de vagas para candidatos de cor preta, parda ou indígena que cursaram o ensino médio público (FERRAZ, 2012).

Essa política de reserva de vagas foi aplicada até 2012. A partir de 2013 a Unifesp segue o que preconiza a Lei de Cotas, sendo o percentual aplicado gradualmente: em 2013 foram reservados 15% das vagas de ingresso, 2014 25%, 2015 37,5% e a partir de 2016 a reserva totalizou 50% das vagas (UNIFESP, 2016d, p. 14).

2.4.2 Critérios de seleção e avaliação nos cursos de graduação da Unifesp

A presente seção tem por objetivo demonstrar os critérios de avaliação adotados pela EPPEN. Para isto divide-se em dois tópicos, o primeiro relacionado à seleção do estudante, e o segundo aborda aspectos relacionados aos cursos de graduação e ao cálculo do CR.

2.4.2.1 Processo Seletivo

A Unifesp possui dois sistemas de seleção de ingresso para estudantes nos cursos de graduação, o Sistema Misto e o SiSU. Nos cursos oferecidos na EPPEN utiliza-se o SiSU para ingresso.

O SiSU foi estabelecido por portaria do MEC em 2010, e trata-se de um sistema de seleção que utiliza a nota do Enem para acesso ao ensino superior (MEC, 2010b).

O Enem é composto de cinco provas que são aplicadas em dois dias. As provas são divididas em: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; e Redação. Cada uma das provas tem nota máxima de 1000 (mil) pontos, a nota final exame é calculada pela média aritmética destas provas.

Após consulta aos Termos de Adesão ao SiSU, verificou-se que de 2011 à 2013, para todos os cursos de graduação da EPPEN a nota de mínima exigida em todas as provas do Enem foi de 300 pontos, e o peso de cada prova foi 2, conforme tabela 1 (MEC, 2011, 2012a e 2013b).

Tabela 1 – Nota mínima e pesos no SiSU para os cursos da EPPEN de 2011 à 2013

Prova Enem	Peso	Nota mínima
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	2	300
Ciências Humanas e suas Tecnologias	2	300
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	2	300
Matemática e suas Tecnologias	2	300
Redação	2	300

Fonte: MEC, 2011, 2012 e 2013.

Para o ingresso de estudantes em 2014, a EPPEN alterou os pesos e notas mínimas para o curso de Ciências Econômicas. Aumentou-se o peso da prova de Matemática e suas Tecnologias, e diminuiu-se o peso de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Em relação à nota mínima, diminuíram-se as notas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, conforme Tabela 2 (MEC, 2014b).

Tabela 2 - Nota mínima e pesos no SiSU para o curso de Ciências Econômicas da EPPEN em 2014

Prova Enem	Peso	Nota mínima
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	2	200
Ciências Humanas e suas Tecnologias	2	200
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	1	200
Matemática e suas Tecnologias	3	300
Redação	2	300

Fonte: MEC, 2014.

O curso de Relações Internacionais manteve o mesmo critério de pesos e notas mínimas do Enem para ingresso em 2015. Os demais cursos alteraram estes critérios, conforme Tabela

3. Ciências Atuariais constou no Termo de Adesão pela primeira vez, e apresentou a mesma divisão de notas e pesos do curso de Ciências Contábeis. Administração aumentou a nota mínima, Ciências Econômicas alterou novamente a composição dos pesos e notas mínimas (MEC, 2015).

Tabela 3 - Nota mínima e pesos no SiSU para os cursos de Administração, C. Contábeis, C. Atuariais e C. Econômicas da EPPEN em 2015

Prova Enem	Administração		Ciências Contábeis e Ciências Atuariais		Ciências Econômicas	
	Peso	Nota mínima	Peso	Nota mínima	Peso	Nota mínima
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	2	450	2,5	500	2	350
Ciências Humanas e suas Tecnologias	2	450	1	200	2	350
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	2	450	1,5	200	1	350
Matemática e suas Tecnologias	2	450	2,5	500	3	350
Redação	2	500	2,5	500	2	350

Fonte: MEC, 2015.

A seleção de 2016 apresentou novamente modificações nas notas mínimas de ingresso para Ciências Atuariais e Ciências Econômicas, conforme Tabela 4 (MEC, 2016c). Os demais cursos mantiveram os critérios de 2015.

Tabela 4 - Nota mínima e pesos no SiSU para os cursos de C. Atuariais e C. Econômicas da EPPEN em 2016

Prova Enem	Ciências Atuariais		Ciências Econômicas	
	Peso	Nota mínima	Peso	Nota mínima
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	2,5	500	1	350
Ciências Humanas e suas Tecnologias	1	150	3	350
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	1,50	400	1	350
Matemática e suas Tecnologias	2,5	500	3	350
Redação	2,5	500	2	350

Fonte: MEC, 2016.

Com relação aos critérios de seleção para 2017 todos os cursos de graduação da EPPEN mantiveram os pesos e as notas mínimas do processo seletivo de 2016 (MEC, 2017).

Os editais de ingresso pelo SiSU da Unifesp seguem a portaria normativa nº 18 do MEC, portanto, no caso de não preenchimento das vagas destinadas às Cotas, o preenchimento destas vagas obedecem a ordem descrita no art. 15 da referida portaria:

Art. 15 - No caso de não preenchimento das vagas reservadas aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, aquelas remanescentes serão preenchidas pelos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental ou médio, conforme o caso, em escolas públicas, da seguinte forma:

I - as vagas reservadas para o grupo de estudantes indicado na alínea "a" do inciso I do art. 14 serão ofertadas, pela ordem:

- a) aos estudantes do grupo indicado na alínea "b", do inciso I do art. 14; e
 - b) restando vagas, aos estudantes do grupo indicado no inciso II do art. 14, prioritariamente aos estudantes de que trata a alínea "a" do mesmo inciso;
 - II - as vagas reservadas para o grupo de estudantes indicado na alínea "b", do inciso I do art. 14 serão ofertadas, pela ordem:
 - a) aos estudantes do grupo indicado na alínea "a", do inciso I do art. 14; e
 - b) restando vagas, aos estudantes do grupo indicado no inciso II do art. 14, prioritariamente aos estudantes de que trata a alínea "a" do mesmo inciso;
 - III - as vagas reservadas para o grupo de estudantes indicado na alínea "a", do inciso II do art. 14 serão ofertadas, pela ordem:
 - a) aos estudantes do grupo indicado na alínea "b", do inciso II do art. 14; e
 - b) restando vagas, aos estudantes do grupo indicado no inciso I do art. 14, prioritariamente aos estudantes de que trata a alínea "a" do mesmo inciso;
 - IV - as vagas reservadas para o grupo de estudantes indicado na alínea "b", do inciso II do art. 14 serão ofertadas, pela ordem:
 - a) aos estudantes do grupo indicado na alínea "a", do inciso II do art. 14; e
 - b) restando vagas, aos estudantes do grupo indicado no inciso I do art. 14, prioritariamente aos estudantes de que trata a alínea "a" do mesmo inciso.
- Parágrafo único - As vagas que restarem após a aplicação do disposto nos incisos I a IV do caput serão ofertadas aos demais estudantes (MEC, 2012b).

No caso das vagas eventualmente não ocupadas ao fim das duas primeiras chamadas realizadas pelo SiSU, os editais para ingresso dispõem que estas serão preenchidas mediante lista de espera disponibilizada pelo SiSU à Unifesp. Esta lista é composta de candidatos que confirmaram seu interesse na vaga, e é ordenada segundo as notas obtidas no Enem, com a informação sobre a modalidade de concorrência escolhida pelo candidato (UNIFESP, 2013).

No caso das vagas reservadas para atendimento à Lei de Cotas, a convocação para vagas eventualmente remanescentes considera primeiramente a classificação geral dos candidatos e, posteriormente, a classificação dos que se candidataram às vagas reservadas na forma da lei nº. 12.711/2012 (UNIFESP, 2013).

2.4.2.2 Critérios de avaliação dos estudantes

A matriz dos cursos de graduação da Unifesp é composta por Unidades Curriculares (UCs). As UCs podem ser: fixas; eletivas ou optativas, dependendo do projeto pedagógico do curso (UNIFESP, 2014d).

A aprovação do aluno em cada unidade dependerá dos critérios descritos no plano de ensino, composto pela frequência mínima e do aproveitamento acadêmico. Em relação à frequência, o estudante deverá atingir no mínimo 75% de frequência nas atividades em que estiver inscrito. O aproveitamento acadêmico é registrado por notas de zero a dez, computadas

até a primeira casa decimal, de forma que se consideram aprovados os estudantes com nota igual ou maior a seis (UNIFESP, 2014d).

Segundo Unifesp (2014d, p. 29) “o Coeficiente de Rendimento (CR) é o índice que mede, ao longo do curso, o desempenho acadêmico do estudante ao final de cada período letivo”. O valor do CR será de zero a dez, contando até a terceira casa decimal, sem arredondamento. Para indicar o desempenho do aluno em todos os períodos letivos por ele cursados, será utilizado o CR acumulado.

Calculado ao final de cada período letivo, o CR baseia-se em dois indicadores: nota final (N) do estudante em cada UC e carga horária (H) prevista em cada UC. No cálculo do CR acumulado são computadas todas as notas e cargas horárias das UCs cursadas pelo aluno desde o início do curso (UNIFESP, 2014d).

Para o cálculo do CR, são consideradas as notas das UCs em que o aluno não tenha sido reprovado por frequência; como sendo igual a zero as notas das UCs em que o estudante tenha sido reprovado por frequência; e as notas das UCs cursadas em Regime Especial de Recuperação. Os cálculos do CR e do CR acumulado são obtidos pela Expressão 1 (UNIFESP, 2014d):

$$CR = \frac{\sum_i N_i H_i}{\sum_i H_i} \quad (1)$$

Nesta Dissertação, o valor do CR dos discentes de graduação foi utilizado para comparação do desempenho acadêmico entre estudantes cotistas e não cotistas.

3 METODOLOGIA

A presente seção demonstra os aspectos metodológicos que foram utilizados para atingir o objetivo geral deste trabalho, de verificar se os alunos cotistas possuem, ao final do curso, mesmo desempenho dos alunos não cotistas na EPPEN, por meio dos seguintes elementos constitutivos: tipo de pesquisa, população e coleta de dados, e técnicas e procedimentos de análise de dados.

3.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa científica inicia-se com a formulação do problema, que deve ser específica e indicar exatamente qual a dúvida que se pretende esclarecer, consistindo em “um enunciado explicitado de forma clara, compreensível e operacional, cujo melhor modo de solução ou é uma pesquisa ou pode ser resolvido por meio de processos científicos” (LAKATOS e MARCONI, 2011, p. 137-140). Sobre a definição do problema, Nascimento esclarece que:

Delimitar o problema é tão importante quanto delimitar o objeto de estudo, pois evita que o pesquisador se envolva com uma extensão muito grande de particularidades ou que se estabeleça uma relação de prioridades de modo a não escolher o essencial (NASCIMENTO, 2012, p. 41).

As questões do estudo propiciam a seleção do método de pesquisa mais relevante a ser utilizado, de forma que a pesquisa de estudo de caso é mais conveniente para questões “como” e “por que” (YIN, 2015).

Para orientar este trabalho foi escolhida a pergunta problema: *qual é o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e não cotistas na EPPEN?*

Além da pergunta problema, foram elaboradas seis proposições. Cada proposição do estudo “dirige a atenção para algo que deve ser examinado dentro do escopo do estudo” (YIN, 2015, p. 32):

Proposição 1: “o desempenho acadêmico do estudante cotista e do não cotista é semelhante ao final do curso de graduação escolhido”.

Proposição 2: “o rendimento acadêmico, ao final do curso, dos estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública e em escola particular é semelhante ao final do curso de graduação escolhido.”

Proposição 3: “os estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública desistem mais do que os que cursaram em escola particular.”

Proposição 4: “os estudantes do gênero feminino têm melhor desempenho acadêmico do que os estudantes do gênero masculino”.

Proposição 5: “o tempo para a finalização/colação de grau dos estudantes cotistas é maior do que o tempo de formação/colação de grau dos não cotistas”.

Proposição 6: “o desempenho acadêmico do estudante cotista independe do curso de graduação escolhido”.

3.1.1 Quantitativa

A pesquisa tem abordagem qualitativa, pois realizará a correlação das informações disponibilizadas e transformação em números, com a utilização de técnicas estatísticas para a sua interpretação.

A pesquisa quantitativa é utilizada para verificar teorias objetivas mediante relação das variáveis, que podem ser medidas analisadas por procedimentos estatísticos (CRESWELL, 2010, p. 26). A análise qualitativa segue uma sequência de atividades, baseada na coleta dos dados, como a redução dos dados, categorização, interpretação e a redação do relatório (GIL, 2002).

3.2 População e coleta de dados

Para realização da pesquisa é necessária a definição da população, Pinheiro *et al.* (2009, p. 4) expõem que população consiste no “conjunto de todos os elementos (pessoas ou objetos) cujas propriedades o pesquisador está interessado em estudar.”, sendo classificada como finita ou infinita. “A amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo” (LAKATOS e MARCONI, 2010, p. 147).

A população para a realização desta pesquisa é considerada finita, pois compreende todos os estudantes egressos dos cursos de graduação da Unifesp, sendo que a amostra seleciona os alunos que ingressaram na EPPEN pelo SiSU nos anos de 2013 e 2014. Para a seleção da amostra foi utilizado o método não probabilístico pela conveniência, devido ao fácil acesso da pesquisadora à Unifesp. “Na técnica de amostragem não-probabilística, procura-se obter uma

amostra de elementos convenientes, o entrevistador é quem seleciona as unidades amostrais” (MALHOTRA, 2014, p. 306).

Na elaboração desta pesquisa a coleta de dados passou por duas etapas, na primeira foi realizado contato com a Prograd, em que foi solicitada, além da disponibilização dos dados, a autorização para uso desses dados na pesquisa, sem a identificação dos alunos. Neste momento, enviou-se também à Prograd a declaração de sigilo e anonimização dos dados, assinada pela pesquisadora. Ressalta-se que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unifesp, conforme parecer consubstanciado nº 7512230617, de 13 de novembro de 2017.

Para atingir os objetivos propostos, foram solicitados os seguintes dados:

- CR;
- Idade;
- Sexo;
- Nota do Enem;
- Opção do curso no SiSU (1ª ou 2ª opção);
- Forma de ingresso (cotas ou ampla concorrência) e em caso de cota, qual o tipo de cota;
- Tipo de escola em que cursou o ensino médio (pública ou privada); e
- Tempo de permanência do aluno no curso (tempo que ele levou para se formar).

Na segunda etapa, após a pesquisa ser aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, a Prograd forneceu a base de dados de 2003 alunos que ingressaram nos cursos de graduação da Unifesp de 2013 a 2016 e os concluintes de 2016 e 2017. A base é composta de dados quantitativos, conforme Quadro 4 e dados categorizados.

Quadro 4 – Dados quantitativos

ANO_INGRESSO
ANO_CONCLUSÃO
DATA_NASC_ALUNO
NOTA_ENEM_LINGUAGEM
NOTA_ENEM_Ciencias_HUMANAS
NOTA_ENEM_Ciencias_NATUREZA
NOTA_ENEM_MATEMATICA
NOTA_ENEM_REDACAO
OPC_INSCR
RENDIA
CR

Fonte: elaboração própria.

Os dados categorizados são agrupados em categorias específicas e utilizam escala de medição nominal, normalmente são rótulos ou nomes usados para identificar um atributo de cada elemento, conforme exposto no Quadro 5 (SWEENEY, WILLIAMS e ANDERSON, 2016, p. 7 e 20).

Quadro 5 – Dados categorizados

SEXO_ALUNO	
TIPO_DE_VAGA	L1 – Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (lei nº 12.711/2012);
	L2 – Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (lei nº 12.711/2012);
	L3 – Candidatos que, independente da renda (art. 14, II, portaria normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (lei nº 12.711/2012)
	L4 – Candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas que, independente da renda (art. 14, II, portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (lei nº 12.711/2012)
	Não cotista / Sistema Universal / Ampla Concorrência;
TIPO_ESCOLA	Somente em escola pública
	Maior parte em escola pública;
	Maior parte em escola particular com bolsa integral
	Maior parte em escola particular sem bolsa ou com bolsa parcial
	Somente em escola particular com bolsa integral
	Somente em escola particular sem bolsa ou com bolsa parcial
	No exterior
RESIDENCIA_CIDADE	Na capital do estado de São Paulo
	Em outro município da Grande São Paulo
	Em outro estado da região Sudeste
	Em outro país
	No interior do estado de São Paulo
	No litoral do estado de São Paulo
	Outro estado da região centro-oeste
	Outro estado da região nordeste
	Outro estado da região sul
CURSO	ABI Filosofia – Noturno
	ABI Filosofia – Vespertino
	Administração – Integral
	Administração – Noturno
	Ciências Contábeis – Integral
	Ciências Contábeis – Noturno
	Ciências Econômicas – Integral
	Ciências Econômicas – Noturno
	Filosofia Bacharelado – Noturno
	Filosofia Bacharelado – Vespertino
	Química – Integral
	Química Industrial – Noturno
	Relações Internacionais – Integral
	Relações Internacionais – Noturno

SITUAÇÃO	Aluno formado
	Transferido curso dentro da IES
	Aluno em curso
	Aluno desistente
	Aluno transferido para outra IES
	Transferência de turno dentro da IES
	Desistente Vestibular

Fonte: elaboração própria com base na planilha fornecida pela Prograd.

3.3 Técnicas e procedimentos de análise dos dados

Para análise dos dados quantitativos foi utilizada uma técnica de comparação, que pode ser aplicada “sempre que houver dois ou mais termos com as mesmas propriedades gerais ou características particulares” (CERVO, BERVIAN e SILVA, 2007, p. 32). Nesta técnica, está implícita a realização de dois importantes passos: a análise e a síntese, para a identificação das propriedades gerais e das características particulares de cada item comparado.

A análise consiste na decomposição de um todo em quantas partes quantas possíveis, ou seja, é o procedimento que parte do mais complexo para o mais simples. Já a síntese “é a reconstrução do todo pela reunião das partes decompostas para análise” (CERVO, BERVIAN e SILVA, 2007, p. 32).

A fim de evidenciar a comparação proposta entre os dados de 2013 e 2016 foram desenvolvidos modelos estatísticos por intermédio de técnicas oriundas da análise multivariada de dados. Pode-se fazer uso da definição de Hair Jr, *et al.* para explicar o termo, conforme abaixo:

Análise multivariada se refere a todas as técnicas estatísticas que simultaneamente analisam múltiplas medidas sobre indivíduos ou objetos sob investigação. Assim, qualquer análise simultânea de mais do que duas variáveis pode ser considerada, a princípio, como multivariada (HAIR JR, *et. al.*, 2009, p. 23).

Dentre as principais técnicas classificadas como multivariadas destacam-se a análise fatorial, análise de regressão múltipla, análise discriminante múltipla, regressão logística, análise multivariada de variância e análise conjunta.

Tendo em vista as proposições e os objetivos específicos propostos, o presente estudo foi desenvolvido mediante o emprego da técnica de análise de regressão múltipla, definida como:

A regressão múltipla envolve três ou mais variáveis. Há ainda uma única variável dependente, porém duas ou mais variáveis independentes (explanatórias). A teoria é uma extensão da análise de regressão linear simples. Novamente aqui, a análise tem por objetivo estabelecer uma equação que possa ser usada para prever valores de y para valores dados das diversas variáveis independentes (STEVENSON, 1981, p. 365).

A construção dos referidos modelos de análise multivariada foi efetuada no software *International Business Machines (IBM) Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) Statistics® 21.0*. Foram realizados testes de homogeneidade de Levene para homogeneidade das variâncias, para a verificação do atendimento dos pressupostos do teste-t.

O teste de Levene avalia se os dados são ou não homogêneos, com a hipótese nula de que as variâncias são homogêneas e a hipótese alternativa de que as variâncias não são homogêneas. Os resultados do teste-t são analisados conforme as hipóteses assumidas previamente no teste de Levene.

Por fim, foram devolvidas duas regressões lineares múltiplas, com o objetivo de gerar funções matemáticas que busquem descrever o comportamento da variável dependente “CR” (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO, 2014).

4 ANÁLISE DOS DADOS

Recebida a base de dados, iniciou-se o exame de dados. Hair et. al. (2009, p. 49) explicam que “o objetivo dessas tarefas de exame de dados é muito mais no sentido de revelar o que não é aparente do que retratar os dados reais, pois os efeitos “ocultos” são facilmente despercebidos”.

Neste exame, verificou-se que a base continha estudantes de cursos do Campus Guarulhos e Campus Diadema da Unifesp, além da necessidade de se realizar alguns ajustes antes do início das análises. Deste modo, considerando que o estudo pretende verificar o desempenho acadêmico apenas dos cursos de graduação do Campus Osasco, removeram-se os registros relacionados aos estudantes dos cursos de graduação do Campus Diadema e Campus Guarulhos, restando para análise 1242 estudantes de quatro cursos de graduação da EPPEN. Posteriormente iniciou-se a modificação e inserção de dados necessários para as análises deste trabalho.

Observou-se que as notas no Enem fornecidas estavam separadas por tipo de prova. Para facilitar as verificações, e utilizar as notas do Enem, calculou-se a média aritmética, por aluno, incluindo-se na planilha uma coluna correspondente a este valor.

Por considerar que as variáveis relativas ao tempo, como ano de ingresso, ano de conclusão e data de nascimento, são muito importantes para se verificar o perfil dos estudantes, introduziu-se à base de dados novas colunas, com a idade do estudante no ingresso do curso e na conclusão do curso, e o tempo de conclusão. Estas variáveis foram, ainda, categorizadas em 7 classes para idade no ingresso, e em 5 classes para idade na formação, conforme tabela 6.

Com relação às variáveis de tipo de vaga e tipo de escola, visando facilitar as análises e atender aos objetivos propostos no trabalho, inseriram-se à planilha três colunas destinadas a consolidar os dados dos cotistas e não cotistas; e estudantes de escola pública e de escola particular.

Para a variável com as categorias do tipo de escola em que o aluno estudou, que contém 7 variáveis, foram criadas novas duas variáveis: a primeira considerou apenas os estudantes que estudaram “somente em escola pública”, “somente em escola privada” e “outros”; e a segunda agrupou os estudantes em “maior parte em escola pública” e “maior parte em escola privada”, sendo que os dados destas variáveis incluem os alunos que estudaram somente em uma das opções.

Constatou-se que das 6 denominações compostas na variável situação, três poderiam ser compiladas, pois correspondem apenas à transferência de turno ou de curso dentro da instituição. Desse modo, inseriu-se na base uma nova variável com a situação do estudante agrupada em 4 denominações: formados, em curso, desistentes e transferidos para outra IES. Da mesma maneira, os cursos foram agrupados, removendo-se a distinção por período.

Com o objetivo de se realizar análises acerca dos alunos desistentes, criou-se uma nova variável, baseada na situação, que indica apenas se é desistente ou não. Após estas transformações e inserções, atribuíram-se às variáveis qualitativas códigos numéricos, conforme demonstrado na tabela 5. A tabela contém a quantidade de estudantes em cada variável e a sua porcentagem referente ao total da amostra (613 estudantes).

Tabela 5 - Quantidades e porcentagem das variáveis qualitativas e quantitativas.

Variável	Descrição	n	%
Ano	2013	316	51,55%
Ingresso	2014	297	48,45%
Ano	2016	11	2%
Conclusão	2017	67	11%
Idade no ingresso (classes)	17 a 19 anos	310	51,57%
	20 a 25 anos	198	32,30%
	26 a 30 anos	62	10,11%
	31 a 35 anos	21	3,43%
	36 a 40 anos	11	1,79%
	41 a 45 anos	7	1,14%
	Acima de 46 anos	4	0,65%
Idade formação (classes)	20 a 25 anos	68	87,18%
	26 a 30 anos	2	2,56%
	31 a 35 anos	7	8,97%
	Acima de 36 anos	1	1,28%
Sexo	Masculino	303	49,43%
	Feminino	310	50,57%
Tipo de Vaga	L1 - Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (lei nº 12.711/2012).	26	4,24%
	L2 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (lei nº 12.711/2012).	28	4,57%
	L3 - Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (lei nº 12.711/2012).	31	5,06%
	L4 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (lei nº 12.711/2012).	22	3,59%
	Não Cotista / Sistema Universal / Ampla Concorrência	506	82,54%
Ampla e cota	Não Cotista	107	17,46%
	Cotista	506	82,54%

Variável	Descrição	n	%
Tipo de escola	Somente em Escola Pública	214	34,91%
	Maior parte em Escola Pública	17	2,77%
	Maior parte em Escola Particular com bolsa integral	11	1,79%
	Maior parte em Escola Particular sem bolsa ou com bolsa parcial	63	10,28%
	Somente em Escola Particular com bolsa integral	36	5,87%
	Somente em Escola Particular sem bolsa ou com bolsa parcial	271	44,21%
	No Exterior (qualquer tipo de escola)	1	0,16%
Tipo de escola	Somente em escola pública	214	34,91%
	Somente em escola particular	307	50,08%
	Outros	92	15,01%
Tipo de escola (maior)	Maior parte em escola pública	231	37,68%
	Maior parte em escola particular	382	62,32%
Curso período	Ciências Contábeis - Integral	75	12,23%
	Ciências Contábeis - Noturno	77	12,56%
	Relações Internacionais - Integral	76	12,40%
	Relações Internacionais - Noturno	78	12,72%
	Ciências Econômicas - Integral	79	12,89%
	Ciências Econômicas - Noturno	78	12,72%
	Administração - Integral	76	12,40%
	Administração - Noturno	74	12,07%
Curso	Ciências Contábeis	152	24,80%
	Relações Internacionais	154	25,12%
	Ciências Econômicas	157	25,61%
	Administração	150	24,47%
Situação	Aluno formado	78	12,72%
	Transf. Curso dentro da ies	10	1,63%
	Aluno em curso	262	42,74%
	Aluno desistente	210	34,26%
	Aluno transferido p/ outra ies	3	0,49%
	Transf. Turno dentro da ies	50	8,16%
Situação agrupada	Formados	78	12,70%
	Em curso	322	52,44%
	Desistentes	210	34,20%
	Transferidos para outra IES	3	0,49%
Desistentes	Desistente	210	34,20%
	Outros	403	65,74%

Fonte: elaboração própria.

Executadas estas análises, foram iniciadas verificações dos dados dos estudantes, a fim de se averiguar o perfil dos estudantes que ingressaram na EPPEN pelo Enem no período selecionado. Estas verificações serão apresentadas nas próximas quatro seções, em que a primeira apresenta o perfil geral de todos os ingressantes, e nas três seguintes a análise é dividida em três etapas: formados, em curso e desistentes. Ressalta-se que devido ao baixo número de estudantes transferidos para outra IES, não foram realizadas análises para estes discentes.

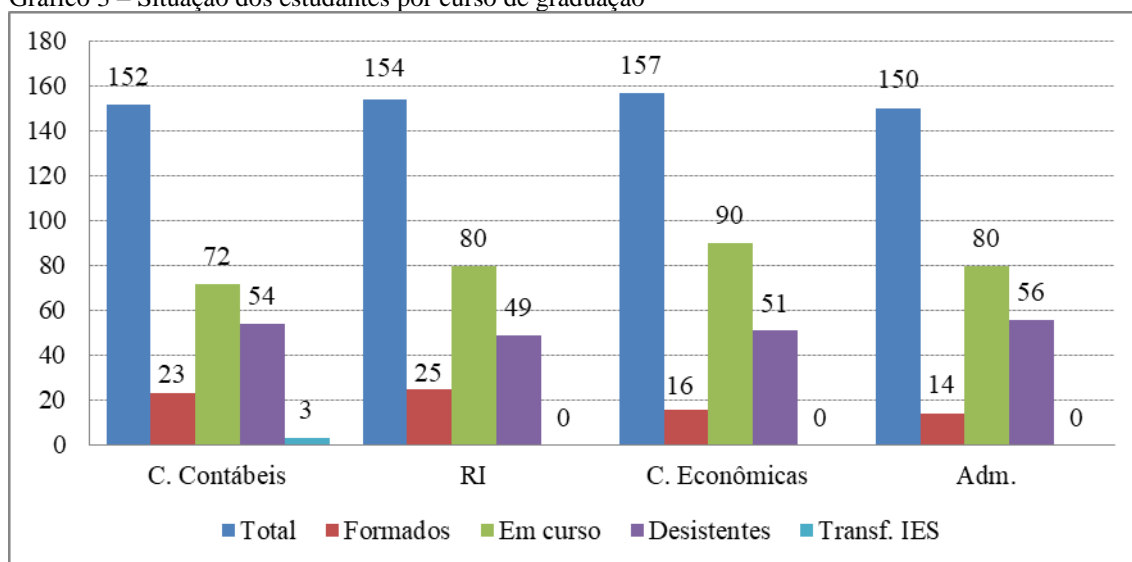
4.1 Análises descritivas: perfil dos estudantes da EPPEN

Certificou-se que entre 2013 e 2016 ingressaram na EPPEN 1242 estudantes nos cursos de Ciências Contábeis, Relações Internacionais, Ciências Econômicas e Administração, e destes apenas 79 concluíram o curso de graduação escolhido, o que em primeira análise parece pouco, entretanto, pode-se considerar que a maioria dos ingressantes dos anos de 2015 e 2016 ainda não teve tempo para cursar todas as disciplinas propostas pelo projeto pedagógico dessas graduações. Constatou-se apenas uma exceção de estudante ingresso em 2015, do curso de Relações Internacionais, que concluiu seu curso em 2017.

Desta forma, para a realização das análises, limitou-se a base de dados nos 613 estudantes com tempo hábil para formação, que ingressaram nos cursos da EPPEN em 2013 e 2014, conforme demonstrado no Gráfico 3.

Na elaboração do gráfico, utilizou-se a “situação agrupada”, que considera os estudantes transferidos de curso dentro da IES e transferidos de turno dentro da IES como “em curso”. A coluna total corresponde à quantidade de ingressantes por curso, e contém a soma das demais colunas: formados, em curso, desistentes e transferidos para outra IES.

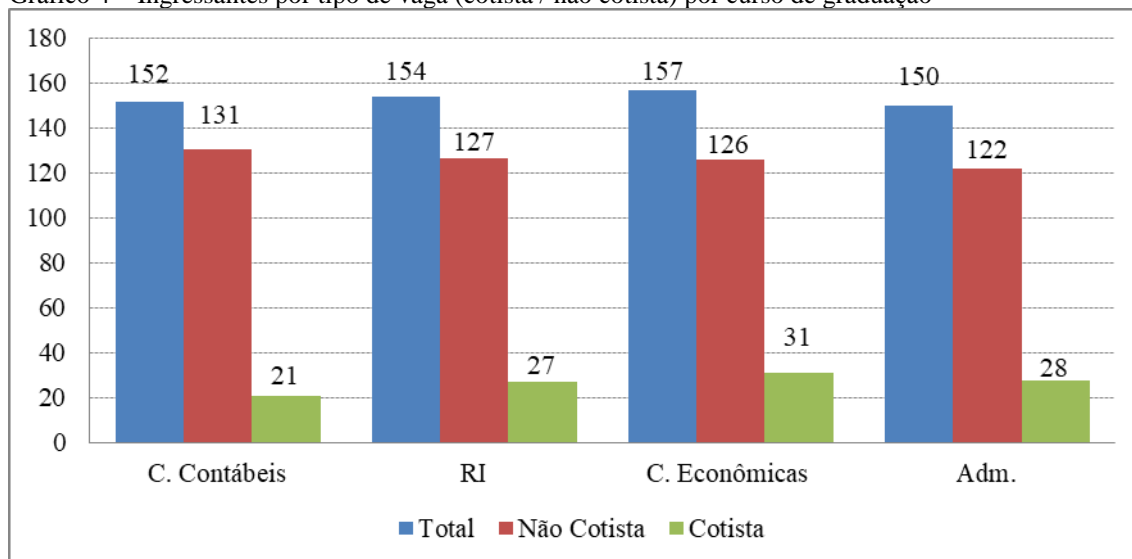
Gráfico 3 – Situação dos estudantes por curso de graduação



Fonte: elaboração própria.

Tendo em vista que o objetivo principal deste trabalho é constatar o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e não cotistas, seguiu-se a análise descritiva com a verificação dos ingressantes cotistas por curso de graduação, demonstrada no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Ingressantes por tipo de vaga (cotista / não cotista) por curso de graduação



Fonte: elaboração própria.

O gráfico mostra que a quantidade de alunos cotistas é baixa comparada com os ingressantes pela ampla concorrência. Conforme relatado na seção 2.4.1 deste trabalho, a reserva de vagas de acordo com o que preconiza a Lei de Cotas foi aplicada gradualmente na Unifesp, em 2013 foram destinadas 15% das vagas de ingresso, totalizando 48 vagas, e em 2014 foram reservadas 25% das vagas, totalizando 80 vagas, para as 8 turmas de graduação da EPPEN.

Nota-se que ingressaram 107 estudantes pelas vagas destinadas às cotas em 2013 e 2014, devido a divergência no quantitativo de vaga reservada e vaga preenchida, a Prograd da Unifesp (2018) informou que o baixo ingresso de estudantes às vagas destinadas aos cotistas pode ser explicado por três fatores, a saber:

- baixa procura a determinado curso;
- não ter conseguido, o candidato, obter as notas mínimas exigidas para se candidatar ao curso;
- não ter o candidato ciência que o curso era ofertado pelo SiSU.

Para averiguar qual dos anos não atingiu a porcentagem de cotistas desejada, utilizou-se a ferramenta de tabulação cruzada de dados, na tabela 6, selecionando-se somente os ingressantes de 2013, e cruzando os dados das colunas “SITUAÇÃO_AGRUPADO” e “TIPO_DE_VAGA”. Sweeney, Williams e Anderson (2016, p. 58) explicam que “uma tabulação cruzada é um resumo tabular de dados para duas variáveis” e que esta ferramenta

ajuda na compreensão da relação entre duas variáveis. Nota-se que ingressaram 22 alunos nas vagas de cotas em 2013, portanto, 85 cotistas ingressaram em 2014.

Tabela 6 – Tabulação cruzada para tipo de vaga e situação dos ingressantes de 2013

		SITUACAO_AGRUPADO				Total
		Formados	Em curso	Desistentes	Transferido para outra IES	
TIPO_ DE_ VAGA	Não cotista	65	116	112	1	294
	Renda inferior a 1,5 salário e ensino médio em escola pública.	1	2	3	0	6
	Autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com renda inferior a 1,5 salário e ensino médio em escola pública.	1	8	0	0	9
	Independente da renda, que tenham cursado ensino médio em escola pública.	0	2	1	0	3
	Autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, independente de renda com ensino médio em escola pública.	1	1	2	0	4
Subtotal - Estudantes Cotistas						22
Total		68	129	118	1	316

Fonte: elaboração própria.

Para complementar o perfil dos ingressantes, realizaram-se duas correlações de dados: por curso e sexo do aluno; e por curso e faixa etária, de acordo com as tabelas apresentadas a seguir.

Tabela 7 – Correlação de ingressantes de 2013 e 2014 por curso e sexo

		SEXO		Total
		Masculino	Feminino	
CURSO	Ciências Contábeis	66	86	152
	Relações Internacionais	66	88	154
	Ciências Econômicas	95	62	157
	Administração	76	74	150
	Total	303	310	613

Fonte: elaboração própria.

Constatou-se a predominância de ingressantes do sexo feminino em Ciências Contábeis e Relações Internacionais, e no curso Administração a composição das turmas por sexo é igualitária. Revelou-se, ainda, que Ciências Econômicas não apresenta a mesma tendência, sendo o único curso em que a maioria dos ingressantes é do sexo masculino.

Tabela 8 – Correlação de ingressantes de 2013 e 2014 por curso e idade no ingresso

IDADE_INGRESSO_CLASSES	CURSO				Total
	Ciências Contábeis	Relações Internacionais	Ciências Econômicas	Administração	
17 a 19 anos	62	101	70	77	310
20 a 25 anos	48	41	56	53	198
26 a 30 anos	20	4	23	15	62
31 a 35 anos	11	5	3	2	21
36 a 40 anos	3	2	4	2	11
41 a 45 anos	5	0	1	1	7
Acima de 46 anos	3	1	0	0	4
Total	152	154	157	150	613

Fonte: elaboração própria.

No que diz respeito à faixa etária dos ingressantes, observou-se que quase metade dos ingressantes possuía de 17 a 19 anos, e que somados aos de 20 a 25 anos correspondem a aproximadamente 82% do total. Verifica-se, ainda, que conforme se aumenta a faixa etária, diminui-se a quantidade de ingressantes. Executadas as análises iniciais dos ingressantes, dividiu-se a análise descritiva em três seções: alunos formados, alunos em curso e desistentes, que serão apresentadas nos itens a seguir.

4.1.1 Perfil dos estudantes formados

Nas análises apresentadas anteriormente, constatou-se que no período selecionado houve o ingresso de estudantes cotistas, desta forma, para o levantamento dos quantitativos apresentados a seguir foram selecionados apenas os casos de “alunos formados”.

Portanto, prosseguiu-se a análise com a realização da tabulação cruzada de dados de “CURSOS” e “TIPO_DE_VAGA” (tabela 9).

Tabela 9 – Tabulação cruzada de alunos formados para curso e tipo de vaga

		TIPO_DE_VAGA				Total
		Não cotista	Renda inferior a 1,5 salário e ensino médio em escola publica.	Autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com renda inferior a 1,5 salário e ensino médio em escola publica.	Autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, independente de renda com ensino médio em escola publica.	
CURSO	C. Contábeis	21	1	1	0	23
	R. Internacionais	24	0	0	1	25
	C. Econômicas	16	0	0	0	16
	Administração	13	0	0	1	14
	Total	74	1	1	2	78

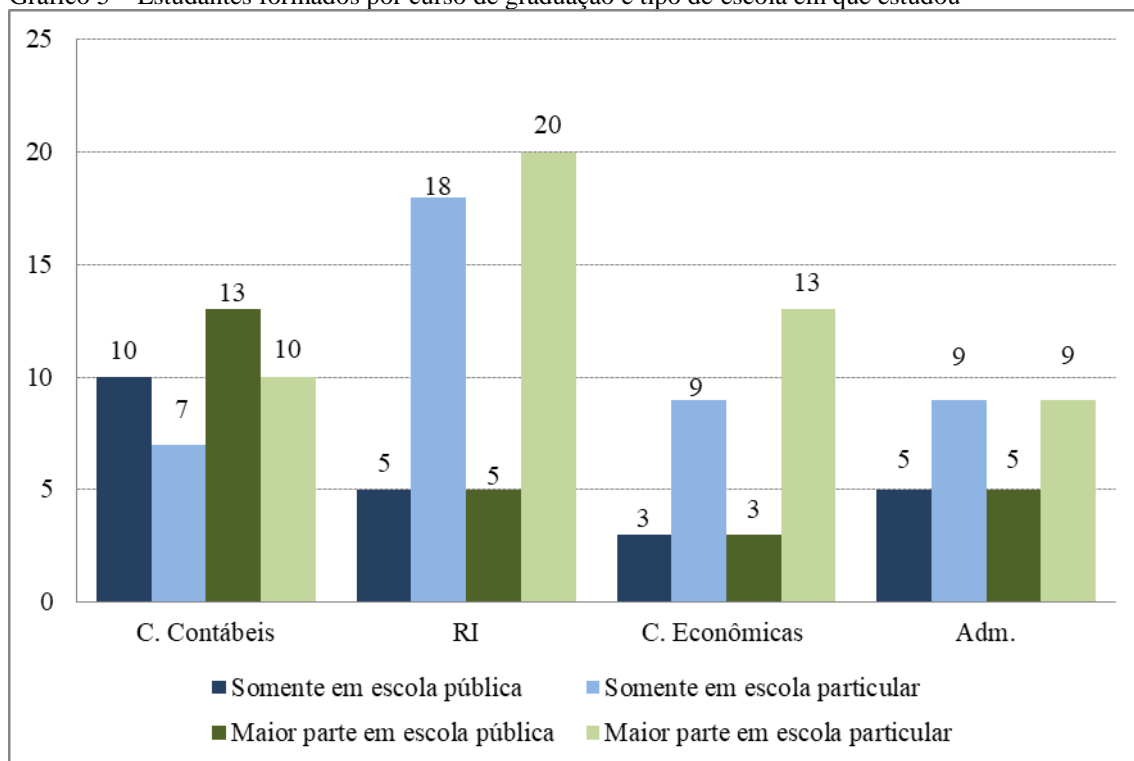
Fonte: elaboração própria.

Certifica-se que no período selecionado, apenas 4 cotistas finalizaram o curso de graduação escolhido, e que o curso de Ciências Econômicas não contém registro de estudantes cotistas formados que ingressaram pelo SiSU nos anos de 2013 e 2014.

Após observar estes dados e considerando-se que, conforme demonstrado, a EPPEN não conseguiu preencher todas as vagas destinadas aos cotistas nos dois primeiros anos de sua implantação, e que o objetivo geral deste trabalho é comparar o desempenho de estudantes cotistas e não cotistas, ampliou-se a investigação para verificar se o tipo de escola em que o aluno cursou o ensino médio interfere na sua situação, utilizando-se a tabulação cruzada de dados. Para melhor visualização dos resultados, optou-se pela demonstração gráfica, por curso de graduação, conforme exposto no Gráfico 5.

No gráfico, as colunas azuis correspondem à seleção de alunos que estudaram “somente em escola pública” e “somente em escola particular”, descartando-se as demais possibilidades de estudo. As colunas em verde correspondem aos que estudaram “maior parte em escola pública” e “maior parte em escola particular”, incluindo-se neste quantitativo, os que somente estudaram em escolas públicas e em escolas particulares.

Gráfico 5 – Estudantes formados por curso de graduação e tipo de escola em que estudou



Fonte: elaboração própria.

Na sequência, para se analisar o perfil dos estudantes formados, gerou-se uma nova tabela cruzada de dados com as variáveis “SEXO” e “CURSO”, de acordo com a tabela 10, e verificou-se que a quantidade de mulheres formadas, na maioria dos cursos, corresponde ao dobro da quantidade de homens formados.

Tabela 10 – Tabulação cruzada de alunos formados para curso e sexo

		SEXO		Total
		Masculino	Feminino	
CURSO	Ciências Contábeis	6	17	23
	Relações Internacionais	6	19	25
	Ciências Econômicas	6	10	16
	Administração	2	12	14
Total		20	58	78

Fonte: elaboração própria.

Quanto à faixa etária dos estudantes formados, inseriu-se uma coluna na base de dados, em que as idades de formação foram agrupadas em 4 classes: 20 a 25 anos; 26 a 30 anos; 31 a 35 anos; e acima de 35 anos. Posteriormente, gerou-se a tabela 11, de referência cruzada para “CURSOS” e “IDADE_FORMACAO_CLASSES”.

Tabela 11 – Tabulação cruzada de alunos formados para curso e idade de formação

		IDADE_FORMACAO_CLASSES				Total
		20 a 25 anos	26 a 30 anos	31 a 35 anos	Acima de 35 anos	
CURSO	Ciências Contábeis	15	1	6	1	23
	Relações Internacionais	25	0	0	0	25
	Ciências Econômicas	15	0	1	0	16
	Administração	13	1	0	0	14
Total		68	2	7	1	78

Fonte: elaboração própria.

Nota-se que, dos 78 estudantes formados, 68 tinham de 20 a 25 anos no ano da conclusão do curso de graduação. As demais classes de idades estão distribuídas entre os cursos Ciências Contábeis e Econômicas e Administração. Destaca-se que o curso de Relações Internacionais não contém nenhum estudante formado com mais de 26 anos nos anos de ingresso estudados.

Isto posto, certificou-se que a maioria dos estudantes formados na EPPEN no período selecionado ingressaram pelas vagas de ampla concorrência, estudaram a maior parte em escolas particulares, são do sexo feminino, e possuíam de 20 a 25 anos no ano em que cursou o último semestre do curso de graduação. A próxima seção expõe as informações do perfil dos estudantes que permanecem em curso relacionadas à faixa etária no ingresso, tipo de vaga no ingresso, tipo de escola em que estudaram (pública ou privada), e sexo.

4.1.2 Perfil dos estudantes em curso

Apresentada uma breve análise do perfil dos estudantes formados, iniciou-se a verificação do perfil dos estudantes que permanecem em curso, com a seleção dos casos de alunos “em curso”.

A correlação das informações de “CURSOS” e “AMPLA_E_COTA” são demonstradas na tabela 12. Observa-se que, no período estudado, dos 322 estudantes que permanecem em curso apenas 71 são cotistas.

Tabela 12 – Tabulação cruzada de alunos em curso para curso e forma de ingresso

		AMPLA E COTA		Total
		Não cotista	Cotista	
CURSO	Ciências Contábeis	60	12	72
	Relações Internacionais	62	18	80
	Ciências Econômicas	68	22	90
	Administração	61	19	80
Total		251	71	322

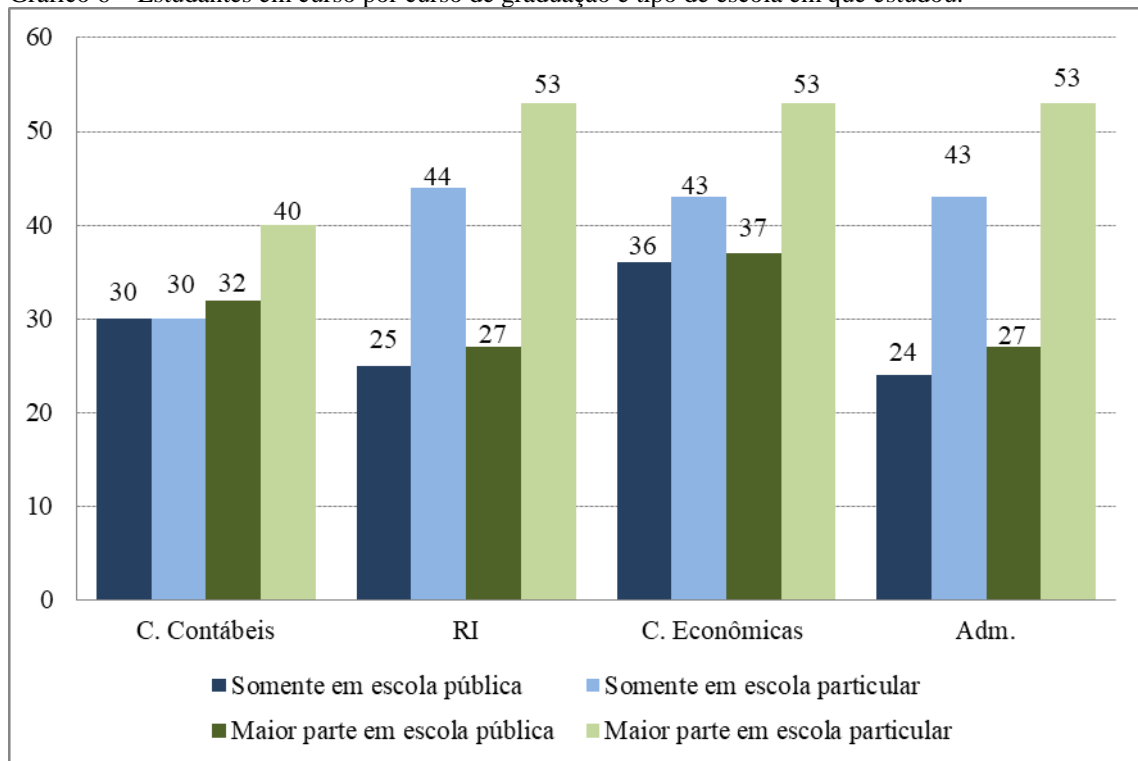
Fonte: elaboração própria.

Desta maneira, ampliou-se a análise com a correlação de alunos em curso por tipo de escola, gráfico 6, com a utilização das variáveis “TIPO_ESCOLA” e “TIPO_ESCOLA_MAIOR”, que consiste na junção de alunos que estudaram “somente em escola pública” e que “somente em escola particular”; e que estudaram “maior parte em escola pública” e “maior parte em escola particular”.

As colunas de tonalidade azulada representam a quantidade de alunos que estudaram “somente em escola pública” e “somente em escola particular”, rejeitando-se as demais possibilidades de ingresso nesta análise, portanto, a soma dessas colunas não corresponde à quantidade total de estudantes em curso.

As colunas verdes demonstram a quantidade de estudantes que estudaram “maior parte em escola pública” e “maior parte em escola particular”, incluindo nestes casos os que estudaram somente em uma das opções descritas, desta forma, o total de alunos que compõe estas colunas correspondem ao total de estudantes em curso.

Gráfico 6 – Estudantes em curso por curso de graduação e tipo de escola em que estudou.



Fonte: elaboração própria.

Com relação ao gênero dos estudantes que permanecem em curso, produziu-se a tabela 13 de referência cruzada para as variáveis “SEXO” e “CURSO”.

Tabela 13 – Tabulação cruzada de alunos em curso para curso e sexo

		SEXO		Total
		Masculino	Feminino	
CURSO	Ciências Contábeis	29	43	72
	Relações Internacionais	33	47	80
	Ciências Econômicas	55	35	90
	Administração	40	40	80
Total		157	165	322

Fonte: elaboração própria.

Verifica-se que, assim como entre os alunos formados, a quantidade de estudantes do sexo feminino supera os do sexo masculino, quando se considera o total de alunos em curso. Ao analisar os cursos separadamente, nota-se que Ciências Econômicas é o único curso que a quantidade de estudantes do sexo masculino supera os do sexo feminino.

Para averiguar o perfil dos estudantes que permanecem em curso por faixa etária, utilizou-se a variável criada “IDADE_INGRESSO_CLASSES”, demonstrada a correlação das classes por idade e cursos na tabela 14. A tabela aponta que a maioria dos alunos que

permanecem em curso ingressou com menos de 26 anos, e que não há nenhum estudante com mais de 46 anos em curso.

Tabela 14 – Tabulação cruzada de alunos em curso para curso e idade no ingresso

		IDADE_INGRESSO_CLASSES						Total
		17 a 19	20 a 25	26 a 30	31 a 35	36 a 40	41 a 45	
		anos	anos	anos	anos	anos	anos	
CURSO	Ciências Contábeis	33	27	5	4	1	2	72
	Relações Internacionais	53	25	0	1	1	0	80
	Ciências Econômicas	41	39	7	1	2	0	90
	Administração	41	31	6	1	1	0	80
	Total	168	122	18	7	5	2	322

Fonte: elaboração própria.

Portanto, a maioria dos estudantes que permanecem em curso ingressou pela ampla concorrência, estudou a maior parte em escola particular, é do sexo feminino, e no ano de ingresso, tinha de 17 a 19 anos. Por fim, a próxima seção exibe o perfil dos desistentes.

4.1.3 Perfil dos desistentes

Averiguou-se nas análises descritivas apresentadas, que os perfis dos estudantes formados e em cursos são parecidos, como a faixa etária e a predominância de estudantes do gênero feminino. Nas investigações apresentadas nesta seção, selecionaram-se apenas os casos de “estudantes desistentes”.

Da mesma maneira que nas verificações anteriormente expostas, gerou-se a correlação entre “CURSOS” e “AMPLA_E_COTA”, conforme tabela 15.

Tabela 15 – Tabulação cruzada de alunos desistentes por curso e forma de ingresso

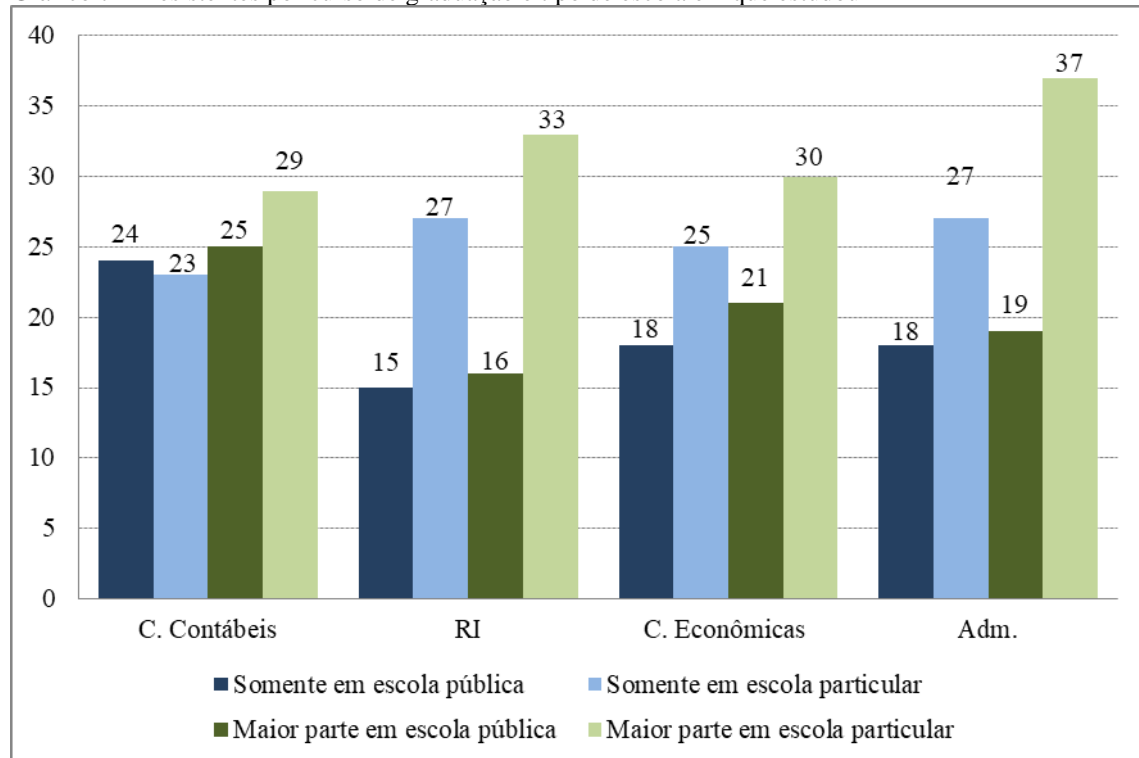
		AMPLA_E_COTA		Total
		Não cotista	Cotista	
CURSO	Ciências Contábeis	48	6	54
	Relações Internacionais	41	8	49
	Ciências Econômicas	42	9	51
	Administração	48	8	56
	Total	179	31	210

Fonte: elaboração própria.

Os resultados demonstram que a maioria dos desistentes ingressou nos cursos pela ampla concorrência, contudo, expandiu-se esta verificação por tipo de escola em que o aluno estudou, de acordo com o gráfico a seguir.

No gráfico 7, os alunos que estudaram “somente em escola pública” e “somente em escola privada” equivalem as colunas azuis, e os que estudaram “maior parte em escola pública” e “maior parte em escola privada” às colunas verdes. Do mesmo modo que nos itens anteriores, o quantitativo das duas primeiras colunas, por curso, não equivale ao total de desistentes, pois não foram considerados os alunos com demais denominações de tipo de escola.

Gráfico 7 – Desistentes por curso de graduação e tipo de escola em que estudou



Fonte: elaboração própria.

Quanto ao sexo dos desistentes, a correlação dada pela tabela de referência cruzada de “CURSOS” e “SEXO” evidencia que os estudantes do sexo masculino desistem mais do que os do sexo feminino.

Tabela 16 – Tabulação cruzada de desistentes por curso e sexo

		SEXO		Total
		Masculino	Feminino	
CURSO	Ciências Contábeis	28	26	54
	Relações Internacionais	27	22	49
	Ciências Econômicas	34	17	51
	Administração	34	22	56
Total		123	87	210

Fonte: elaboração própria.

Por fim, realizou-se a correlação de desistentes por curso e pela idade de ingresso, conforme tabela 16, e constatou-se que, assim como os estudantes em curso, a maioria dos desistentes tinha até 25 anos de idade na época de ingresso no curso.

Tabela 17 – Tabulação cruzada de desistentes para curso e idade de ingresso

		IDADE_INGRESSO_CLASSES							Total
		17 a 19 anos	20 a 25 anos	26 a 30 anos	31 a 35 anos	36 a 40 anos	41 a 45 anos	Acima de 46 anos	
CURSO	C. Contábeis	13	19	9	6	2	3	2	54
	R. Internacionais	27	12	4	4	1	0	1	49
	C. Econômicas	18	13	15	2	2	1	0	51
	Administração	26	18	9	1	1	1	0	56
Total		84	62	37	13	6	5	3	210

Fonte: elaboração própria.

Consequentemente, da mesma maneira como nos casos de estudantes formados e em curso, averiguou-se que a maioria dos desistentes ingressou pela ampla concorrência, estudou a maior parte em escola particular, no ano de ingresso tinha de 17 a 19 anos. O sexo do estudante é a única variável que se contrapõe aos resultados apresentados anteriormente, expondo que a maioria dos desistentes é do sexo masculino.

Com a finalidade de consolidar as informações apresentadas, elaborou-se o quadro 6, relacionando-se as variáveis analisadas, por curso e por situação.

Quadro 6 – Consolidação do perfil dos ingressantes de 2013 e 2014

Situação	Curso	Tipo de Vaga	Tipo de escola (somente)	Tipo de escola (maior)	Sexo	Idade (formação ou ingresso)
Formados	Contábeis	Ampla	Pública	Pub./Part.	Feminino	20 a 25 anos
	RI	Ampla	Particular	Particular	Feminino	20 a 25 anos
	Economia	Ampla	Particular	Particular	Feminino	20 a 25 anos
	Administração	Ampla	Particular	Particular	Feminino	20 a 25 anos
Em curso	Contábeis	Ampla	Pub./Part.	Particular	Feminino	17 a 19 anos
	RI	Ampla	Particular	Particular	Feminino	17 a 19 anos
	Economia	Ampla	Particular	Particular	Masculino	17 a 19 anos
	Administração	Ampla	Particular	Particular	Feminino	17 a 19 anos
Desistentes	Contábeis	Ampla	Pública	Particular	Masculino	20 a 25 anos
	RI	Ampla	Particular	Particular	Masculino	17 a 19 anos
	Economia	Ampla	Particular	Particular	Masculino	17 a 19 anos
	Administração	Ampla	Particular	Particular	Masculino	17 a 19 anos

Fonte: elaboração própria.

5. VERIFICAÇÃO DAS PROPOSIÇÕES E OBJETIVOS DO ESTUDO

Em seguida à realização das análises descritivas, iniciou-se a etapa de verificação das seis proposições deste trabalho, apresentadas na seção 3. A verificação das proposições contribuiu para a compreensão da pergunta problema deste trabalho.

Nesta fase, utilizou-se o teste de homogeneidade de Levene para homogeneidade das variâncias, para a verificação do atendimento dos pressupostos do teste-t, e um dos pressupostos é que, ao se realizar o teste-t, deve-se haver homogeneidade de variâncias, conforme explicado na seção 3.3.

5.1 Verificação da proposição 1: o desempenho acadêmico do estudante cotista e do não cotista é semelhante ao final do curso de graduação escolhido

A proposição 1: *“o desempenho acadêmico do estudante cotista e do não cotista é semelhante ao final do curso escolhido”*, embora foque no desempenho acadêmico dos formados por tipo de vaga no ingresso, acrescentou-se ao estudo a verificação para os estudantes que permanecem em curso, decompondo-se a proposição em duas etapas:

Etapa 1: *“o desempenho acadêmico do estudante cotista e do não cotista é semelhante ao final do curso de graduação escolhido”*.

Etapa 2: *“o desempenho acadêmico do estudante cotista e do não cotista é semelhante durante o curso de graduação escolhido”*.

5.1.1 Proposição 1 – etapa 1: o desempenho acadêmico do estudante cotista e do não cotista é semelhante ao final do curso de graduação escolhido

Para a etapa 1, *“o desempenho acadêmico do estudante cotista e do não cotista é semelhante ao final do curso de graduação escolhido”*, realizou-se o teste-t, conforme tabelas 18 e 19.

Tabela 18 – Estatísticas do grupo de estudantes formados que ingressaram pelas cotas e pela ampla concorrência

	AMPLA E COTA	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
CR	Não cotista	74	7,84	,707	,082
	Cotista	4	7,99	,764	,382

Fonte: elaboração própria.

As hipóteses são apresentadas a seguir:

H₀: a média dos CRs dos estudantes cotistas e não cotistas é semelhante ao final do curso de graduação escolhido ($p > 0,05$);

H₁: a média dos CRs dos estudantes cotistas e não cotistas é diferente ao final do curso de graduação escolhido ($p < 0,05$).

Tabela 19 – Teste de amostras independentes para alunos formados

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de confiança da diferença Inferior Superior
CR	Variâncias iguais assumidas	,019	,891	-,404	76	,687	-,147	,364	-,872 ,578
	Variâncias iguais não assumidas			-,377	3,284	,729	-,147	,391	-1,332 1,037

Fonte: elaboração própria.

Tendo em vista o pressuposto do teste de Levene, o teste-t independente sugere que, em média, os estudantes de graduação da EPPEN “cotistas” e “não cotistas” não apresentam diferença significativa entre as médias de CRs no final do curso de graduação escolhido ($t(76) = 0,404$; $p > 0,05$), aceita-se a H_0 , com a consequente confirmação da etapa 1 da proposição 1.

5.1.2 Proposição 1 – etapa 2: o desempenho acadêmico do estudante cotista e do não cotista é semelhante durante o curso de graduação escolhido

Para a etapa 2, “o desempenho acadêmico do estudante cotista e do não cotista é semelhante durante o curso de graduação escolhido”, realizou-se, ainda, o teste-t para verificar se há diferença na média dos CRs dos estudantes que permanecem em curso, conforme tabelas 20 e 21. Para esta verificação, selecionou-se apenas os casos de discentes em curso.

Tabela 20 – Estatísticas do grupo de estudantes e que ingressaram pelas cotas e pela ampla concorrência

	AMPLA_E_COTA	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
CR	Não cotista	251	6,52	1,436	,091
	Cotista	71	6,57	1,403	,166

Fonte: elaboração própria.

As hipóteses são apresentadas a seguir:

H₀: a média dos CRs dos estudantes cotistas e não cotistas é semelhante durante o curso de graduação escolhido ($p>0,05$);

H₁: a média dos CRs dos estudantes cotistas e não cotistas é diferente durante o curso de graduação escolhido ($p<0,05$).

Tabela 21 – Teste de amostras independentes para alunos em curso

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de confiança da diferença	
									Inferior	Superior
CR	Variâncias iguais assumidas	,000	,989	-,287	320	,774	-,055	,192	-,433	,323
	Variâncias iguais não assumidas			-,291	114,794	,771	-,055	,190	-,431	,320

Fonte: elaboração própria.

Tendo em vista o pressuposto do teste de Levene, o teste-t independente demonstrou que, também durante o curso, a média dos CRs estudantes “cotistas” e “não cotistas” não apresenta diferença significativa ($t(320) = 0,287$; $p>0,05$), aceita-se portanto a H_0 , com a confirmação da etapa 2 da proposição 1.

5.2 Verificação da proposição 2: o rendimento acadêmico, ao final do curso, dos estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública e em escola privada é semelhante ao final do curso de graduação escolhido

Para a realização das análises relativas à segunda proposição, “*o rendimento acadêmico, ao final do curso, dos estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública e em escola privada é semelhante ao final do curso de graduação escolhido*”, selecionaram-se somente os estudantes formados, e dividiram-se as verificações em duas etapas, tendo em vista as duas subdivisões das informações de tipo de escola, explicadas nos itens anteriores:

Etapla 1: “*o rendimento acadêmico, ao final do curso, dos alunos que estudaram “somente em escola pública”, e dos que estudaram “somente em escola particular” é semelhante ao final do curso de graduação escolhido*”.

Etapa 2: “o rendimento acadêmico, ao final do curso, dos alunos que estudaram “maior parte em escola pública”, e dos que estudaram “maior parte em escola particular” é semelhante ao final do curso de graduação escolhido”.

5.2.1 Proposição 2 – etapa 1: o rendimento acadêmico, ao final do curso, dos alunos que estudaram “somente em escola pública”, e dos que estudaram “somente em escola particular” é semelhante ao final do curso de graduação escolhido

Na primeira etapa, “o rendimento acadêmico, ao final do curso, dos alunos que estudaram “somente em escola pública”, e dos que estudaram “somente em escola particular” é semelhante ao final do curso de graduação escolhido”, constam os alunos que estudaram “somente em escola pública” e “somente em escola particular”, conforme tabelas 22 e 23.

Tabela 22 – Estatísticas do grupo de estudantes formados que estudaram somente em escola pública e somente em escola particular

	TIPO_ESCOLA	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
CR	Somente em Escola Pública	23	7,92	,759	,158
	Somente em Escola Particular	43	7,82	,695	,106

Fonte: elaboração própria.

As hipóteses são apresentadas a seguir:

H₀: a média dos CRs dos alunos que estudaram “somente em escola pública” e dos que estudaram “somente em escola particular” é semelhante ao final do curso de graduação escolhido ($p > 0,05$);

H₁: a média dos CRs dos alunos que estudaram “somente em escola pública” e dos alunos que estudaram “somente em escola particular” é diferente ao final do curso de graduação escolhido ($p < 0,05$).

Tendo em vista o pressuposto do teste de Levene, verifica-se pelo teste-t independente que a média do CR dos alunos que estudaram “somente em escola pública” e “somente em escola particular” não apresentam diferença significativa ($t(64) = 0,506$; $p > 0,05$), aceita-se portanto a H₀ de que a média dos CRs dos alunos que estudaram “somente em escola pública” e dos que estudaram “somente em escola particular” é semelhante ao final do curso de graduação escolhido, com a confirmação da etapa 1 da proposição 2.

Tabela 23 – Teste de amostras independentes de estudantes formados que estudaram somente em escola pública e somente em escola particular

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de confiança da diferença Inferior Superior
CR	Variâncias iguais assumidas	,007	,932	,506	64	,615	,094	,185	-,277 ,464
	Variâncias iguais não assumidas			,492	41,752	,625	,094	,191	-,291 ,478

Fonte: elaboração própria.

5.2.2 Proposição 2 – etapa 2: o rendimento acadêmico, ao final do curso, dos alunos que estudaram “maior parte em escola pública”, e dos que estudaram “maior parte em escola particular” é semelhante ao final do curso de graduação escolhido

Para a segunda etapa, “o rendimento acadêmico, ao final do curso, dos alunos que estudaram “maior parte em escola pública”, e dos que estudaram “maior parte em escola particular” é semelhante ao final do curso de graduação escolhido”, agruparam-se as categorias “somente em escola pública” e “maior parte em escola pública” em uma categoria única, denominada “maior parte em escola pública”; e as demais especificações também foram reunidas na categoria “maior parte em escola particular”, de acordo com as tabelas 24 e 25.

Tabela 24 – Estatísticas do grupo de estudantes formados que estudaram maior parte em escola pública e maior parte em escola particular

TIPO_ESCOLA_MAIOR		N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
CR	Maior parte em escola pública	26	7,90	,794	,156
	Maior parte em escola particular	52	7,83	,663	,092

Fonte: elaboração própria.

As hipóteses são apresentadas a seguir:

H₀: a média dos CRs dos alunos que estudaram “maior parte em escola pública” e dos que estudaram “maior parte em escola particular” é semelhante ao final do curso de graduação escolhido ($p > 0,05$);

H₁: a média dos CRs dos alunos que estudaram “maior parte em escola pública” e dos alunos que estudaram “maior parte em escola particular” é diferente ao final do curso de graduação escolhido ($p < 0,05$).

Tabela 25 – Teste de amostras independentes de estudantes formados que estudaram somente em escola pública e somente em escola particular

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de confiança da diferença	
									Inferior	Superior
CR	Variâncias iguais assumidas	,543	,464	,433	76	,666	,074	,170	-,265	,413
	Variâncias iguais não assumidas			,407	42,937	,686	,074	,181	-,291	,438

Fonte: elaboração própria.

Tendo em vista o pressuposto do teste de Levene, o teste-t independente, conforme tabela 24, confirma a proximidade das médias apresentadas na estatística do grupo, de que a média do CR dos alunos que estudaram “maior parte em escola pública” e “maior parte em escola particular” não apresentam diferença significativa ($t(76) = 0,433$; $p > 0,05$), aceita-se portanto a H_0 , com a confirmação da etapa 2 da proposição 2.

5.3 Verificação da proposição 3: os estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública desistem mais do que os que cursaram em escola privada

Da mesma forma como na proposição anterior, a proposição 3: “*os estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública desistem mais do que os que cursaram em escola privada*”, objetiva correlacionar discentes por tipo de escola em que estudou, portanto, esta verificação também foi dividida em duas etapas:

Etapa 1: “*os discentes que estudaram somente em escola pública desistem mais do que os que estudaram somente em escola particular*”.

Etapa 2: “*os discentes que estudaram maior parte em escola pública desistem mais do que os que estudaram maior parte em escola particular*”.

5.3.1 Proposição 3 – etapa 1: os discentes que estudaram somente em escola pública desistem mais do que os que estudaram somente em escola particular

Na primeira etapa, “*os discentes que estudaram somente em escola pública desistem mais do que os que estudaram somente em escola particular*”, iniciou-se a verificação

utilizando-se a variável que divide o tipo de escola em: somente escola pública e somente escola particular, descartando-se as informações relativas a outros tipos de escola, conforme tabelas 26 e 27.

Tabela 26 – Estatísticas do grupo de desistentes que estudaram somente em escola pública e somente em escola particular

	TIPO_ESCOLA	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
Desistentes	Somente em Escola Pública	214	1.65	.478	.033
	Somente em Escola Particular	307	1.67	.472	.027

Fonte: elaboração própria.

As hipóteses são apresentadas a seguir:

H₀: a quantidade de estudantes desistentes que estudaram “somente em escola pública” e “somente em escola particular” é semelhante ($p > 0,05$);

H₁: a quantidade de estudantes desistentes que estudaram “somente em escola pública” e “somente em escola particular” apresenta diferença significativa ($p < 0,05$).

Tabela 27 – Teste de amostras independentes de desistentes que estudaram somente em escola pública e somente em escola particular

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de confiança da diferença Inferior Superior
Desistentes	Variâncias iguais assumidas	.728	.394	-.431	519	.666	-.018	.042	-.101 .065
	Variâncias iguais não assumidas			-.430	454.444	.667	-.018	.042	-.101 .065

Fonte: elaboração própria.

Tendo em vista o pressuposto do teste de Levene, o teste-t independente demonstra que a quantidade de estudantes desistentes que estudaram “somente em escola pública” e “somente em escola particular” é semelhante ($t(519) = 0,431$; $p > 0,05$). Portanto, aceita-se a hipótese nula de que a quantidade de estudantes desistentes que estudaram “somente em escola pública” e “somente em escola particular” é semelhante, com a não confirmação da etapa 1 da proposição 3 de que “*os discentes que estudaram somente em escola pública desistem mais do que os que estudaram somente em escola particular*”.

5.3.2 Proposição 3 – etapa 2: os discentes que estudaram maior parte em escola pública desistem mais do que os que estudaram maior parte em escola particular

Na segunda etapa, “os discentes que estudaram maior parte em escola pública desistem mais do que os que estudaram maior parte em escola particular”, utilizou-se a coluna com as categorias de tipo de escola agrupadas em “maior parte em escola pública” e “maior parte em escola particular”, conforme tabelas 28 e 29.

Tabela 28 – Estatísticas do grupo de desistentes que estudaram maior parte em escola pública e maior parte em escola particular

	TIPO_ESCOLA_MAIOR	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
Desistentes	Maior parte em escola pública	231	1,65	,478	,031
	Maior parte em escola particular	382	1,66	,474	,024

Fonte: elaboração própria.

As hipóteses são apresentadas a seguir:

H₀: a quantidade de estudantes desistentes que estudaram “maior parte em escola pública” e “maior parte em escola particular” é semelhante ($p > 0,05$);

H₁: a quantidade de estudantes desistentes que estudaram “maior parte em escola pública” e “maior parte em escola particular” apresenta diferença significativa ($p < 0,05$).

Tabela 29 – Teste de amostras independentes de desistentes que estudaram maior parte em escola pública e maior parte em escola particular

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de confiança da diferença	
Desistentes	Variâncias iguais assumidas	,419	,518	-,327	611	,744	-,013	,040	-,091	,065
	Variâncias iguais não assumidas			-,326	481,446	,744	-,013	,040	-,091	,065

Fonte: elaboração própria.

Tendo em vista o pressuposto do teste de Levene, verifica-se na tabela 29 que o teste-t independente mostra que a quantidade de estudantes desistentes que estudaram “maior parte

em escola pública” e “maior parte em escola particular” é semelhante ($t(611)=0,327$; $p>0,05$), se aceita, portanto a H_0 de que a quantidade de estudantes desistentes que estudaram “maior parte em escola pública” e “maior parte em escola particular” é semelhante, com a não confirmação da etapa 2 da proposição 3 de que “*os discentes que estudaram maior parte em escola pública desistem mais do que os que estudaram maior parte em escola particular*”.

5.4 Verificação da proposição 4: os estudantes do gênero feminino têm melhor desempenho do que os estudantes do gênero masculino

Para a proposição 4, “*os estudantes do gênero feminino têm melhor desempenho do que os estudantes do gênero masculino*”, utilizou-se, novamente, o teste-t de amostras independentes para verificação da proposição 4, de acordo com as tabelas 30 e 31.

Tabela 30 – Estatísticas de todos os ingressantes dos sexos masculino e feminino

	SEXO	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
CR	Masculino	303	4,43	3,033	,174
	Feminino	310	5,74	2,852	,162

Fonte: elaboração própria.

As hipóteses são apresentadas a seguir:

H₀: os estudantes do gênero “feminino” e os do gênero “masculino” tem desempenho semelhante ao longo do curso de graduação escolhido ($p>0,05$);

H₁: os estudantes do gênero “feminino” e os do gênero “masculino” tem desempenho diferente ao longo do curso de graduação escolhido ($p<0,05$).

Tendo em vista o pressuposto do teste de Levene, a diferença entre as médias dos CRs para estudantes do sexo “masculino” e “feminino” é confirmada pelo teste-t independente, ($t(606,712)=5,483$; $p<0,05$). Desta forma, verificou-se que os estudantes do gênero “feminino” tem melhor desempenho acadêmico do que os estudantes do gênero “masculino”, se aceita, portanto a H_1 de que os estudantes do gênero “feminino” e os do gênero “masculino” tem desempenho diferente ao longo do curso de graduação escolhido, com a confirmação da proposição 4.

Tabela 31 – Teste de amostras independentes de estudantes dos sexos masculino e feminino

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de confiança da diferença
									Inferior Superior
CR	Variâncias iguais assumidas	9,412	,002	-5,487	611	,000	-1,304	,238	-1,771 -,838
	Variâncias iguais não assumidas			-5,483	606,712	,000	-1,304	,238	-1,772 -,837

Fonte: elaboração própria.

5.5 Verificação da proposição 5: o tempo para finalização/colação de grau dos estudantes cotistas é maior do que o tempo de formação/colação de grau dos estudantes não cotistas

Na verificação desta proposição, “o tempo para finalização/colação de grau dos estudantes cotistas é maior do que o tempo de formação/colação de grau dos estudantes não cotistas”, selecionaram-se somente os estudantes formados, conforme tabelas 32 e 33.

Tabela 32 – Estatísticas dos estudantes formados cotistas e não cotistas

	TipoVaga	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
TEMPO_CONCLUSAO	Não cotista	74	4,73	,447	,052
	Cotista	4	4,75	,500	,250

Fonte: elaboração própria.

As hipóteses são apresentadas a seguir:

H₀: o tempo para a finalização/colação de grau dos os estudantes “cotistas” e dos “não cotistas” é semelhante ($p > 0,05$);

H₁: o tempo para a finalização/colação de grau dos os estudantes “cotistas” e dos “não cotistas” é diferente ($p < 0,05$).

Tendo em vista o pressuposto do teste de Levene, a semelhança na média do tempo de formação dos estudantes cotistas e não cotistas demonstrada na tabela 31 é confirmada pelo teste-t de amostras independentes ($t(76) = 0,088$; $p > 0,05$). Aceita-se a H₀ de que o tempo para a

finalização/colação de grau dos os estudantes “cotistas” e dos “não cotistas” é semelhante, com a consequente não confirmação da proposição 5.

Tabela 33 – Teste de amostras independentes de estudantes formados cotistas e não cotistas

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de confiança da diferença	
									Inferior	Superior
TEMPO CONCLUSAO	Variâncias iguais assumidas	,033	,856	-,088	76	,930	-,020	,231	-,480	,439
	Variâncias iguais não assumidas			-,079	3,265	,941	-,020	,255	-,797	,756

Fonte: elaboração própria.

5.6 Verificação da proposição 6: o desempenho acadêmico do estudante cotista independe do curso de graduação escolhido

Na verificação da proposição, “*o desempenho acadêmico do estudante cotista independe do curso de graduação escolhido*”, selecionaram-se somente os discentes cotistas, conforme gráfico 4. A análise do desempenho destes estudantes por curso de graduação foi realizada em seis etapas, utilizando-se o teste-t, por pares de cursos:

Etapa 1: Ciências Contábeis e Relações Internacionais;

Etapa 2: Ciências Contábeis e Ciências Econômicas;

Etapa 3: Ciências Contábeis e Administração;

Etapa 4: Relações Internacionais e Ciências Econômicas;

Etapa 5: Relações Internacionais e Administração; e

Etapa 6: Ciências Econômicas e Administração.

5.6.1 Proposição 6 – etapa 1: o desempenho do estudante cotista é semelhante nos cursos de Ciências Contábeis e Relações Internacionais

Para a etapa 1 da proposição 6, “*o desempenho do estudante cotista é semelhante nos cursos de Ciências Contábeis e Relações Internacionais*”, iniciou-se a verificação dos

desempenhos pelos cursos de Ciências Contábeis e Relações Internacionais, conforme tabelas 34 e 35.

Tabela 34 – Estatística dos estudantes “cotistas” de Ciências Contábeis e de Relações Internacionais

	CURSO	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
CR	Ciências Contábeis	21	5,43	2,573	,561
	Relações Internacionais	27	5,41	3,066	,590

Fonte: elaboração própria.

As hipóteses são apresentadas a seguir:

H₀: a média dos CRs dos cursos de Ciências Contábeis e de Relações Internacionais é semelhante ($p > 0,05$);

H₁: a média dos CRs dos cursos de Ciências Contábeis e de Relações Internacionais apresenta diferença significativa ($p < 0,05$).

Tabela 35 – Teste de amostras independentes de estudantes “cotistas” dos cursos de Ciências Contábeis e Relações Internacionais

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de confiança da diferença	
									Inferior	Superior
CR	Variâncias iguais assumidas	1,590	,214	,023	46	,982	,019	,833	-1,657	1,695
	Variâncias iguais não assumidas			,023	45,696	,981	,019	,814	-1,621	1,659

Fonte: elaboração própria.

Tendo em vista o pressuposto do teste de Levene, a semelhança na média dos CRs demonstrada na tabela 33 foi confirmada pelo teste-t de amostras independentes ($t(46) = 0,023$; $p > 0,05$), ou seja, confirma-se a hipótese nula de que a média dos CRs dos cursos de Ciências Contábeis e de Relações Internacionais é semelhante, com a consequente confirmação da etapa 1 da proposição 6.

5.6.2 Proposição 6 – etapa 2: o desempenho do estudante cotista é semelhante nos cursos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas

Para a etapa 2 da proposição 6, “o desempenho do estudante cotista é semelhante nos cursos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas”, a comparação do desempenho acadêmico de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas é demonstrada nas tabelas 36 e 37.

Tabela 36 – Estatística dos estudantes cotistas de Ciências Contábeis e de Ciências Econômicas

	CURSO	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
CR	Ciências Contábeis	21	5,43	2,573	,561
	Ciências Econômicas	31	5,09	2,633	,473

Fonte: elaboração própria.

As hipóteses são apresentadas a seguir:

H₀: a média dos CRs dos cursos de Ciências Contábeis e de Ciências Econômicas é semelhante ($p > 0,05$);

H₁: a média dos CRs dos cursos de Ciências Contábeis e de Ciências Econômicas apresenta diferença significativa ($p < 0,05$).

Tabela 37 – Teste de amostras independentes de estudantes cotistas dos cursos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de confiança da diferença
									Inferior Superior
CR	Variâncias iguais assumidas	,139	,711	,462	50	,646	,340	,737	-1,141 1,822
	Variâncias iguais não assumidas			,464	43,762	,645	,340	,734	-1,139 1,820

Fonte: elaboração própria.

Do mesmo modo que a analogia das médias dos CRs foi confirmada na comparação entre Ciências Contábeis e Relações Internacionais, tendo em vista o pressuposto do teste de Levene, o teste-t demonstrou que não há diferença significativa na média dos CRs dos cursos de Ciências Contábeis e Econômicas, $t(50) = 0,462$; $p > 0,05$), confirmou-se desta forma a

hipótese nula de que a média dos CRs dos cursos de Ciências Contábeis e de Ciências Econômicas é semelhante, com a consequente confirmação da etapa 2 da proposição 6.

5.6.3 Proposição 6 – etapa 3: o desempenho do estudante cotista é semelhante nos cursos de Ciências Contábeis e Administração

Para a etapa 3 da proposição 6, “o desempenho do estudante cotista é semelhante nos cursos de Ciências Contábeis e Administração”, a comparação dos CRs de Ciências Contábeis e Administração são demonstradas nas tabelas 38 e 39.

Tabela 38 – Estatística dos estudantes cotistas de Ciências Contábeis e de Administração

	CURSO	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
CR	Ciências Contábeis	21	5,43	2,573	,561
	Administração	28	5,42	2,818	,533

Fonte: elaboração própria.

As hipóteses são apresentadas a seguir:

H₀: a média dos CRs dos cursos de Ciências Contábeis e de Administração é semelhante ($p > 0,05$);

H₁: a média dos CRs dos cursos de Ciências Contábeis e de Administração apresenta diferença significativa ($p < 0,05$).

Tabela 39 – Teste de amostras independentes de estudantes cotistas dos cursos de Ciências Contábeis e Administração

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
CR		F	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de confiança da diferença	
									Inferior	Superior
CR	Variâncias iguais assumidas	,448	,507	,013	47	,989	,011	,784	-1,567	1,588
	Variâncias iguais não assumidas			,014	45,124	,989	,011	,774	-1,548	1,569

Fonte: elaboração própria.

Tendo em vista o pressuposto do teste de Levene, o teste-t independente mostra que a média dos CRs dos cursos de Ciências Contábeis e Administração são semelhantes ($t(47) = 0,013$; $p > 0,05$), aceita-se portanto a H_0 de que a média dos CRs dos cursos de Ciências Contábeis e de Administração é semelhante, com a consequente confirmação da etapa 3 da proposição 6.

5.6.4 Proposição 6 – etapa 4: o desempenho do estudante cotista é semelhante nos cursos de Relações Internacionais e Ciências Econômicas

Para a etapa 4 da proposição 6, “o desempenho do estudante cotista é semelhante nos cursos de Relações Internacionais e Ciências Econômicas”, a relação dos CRs dos cursos de Relações Internacionais e Ciências Econômicas são apresentadas nas tabelas 40 e 41.

Tabela 40 – Estatística dos estudantes cotistas de Relações Internacionais e Ciências Econômicas

	CURSO	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
CR	Relações Internacionais	27	5,41	3,066	,590
	Ciências Econômicas	31	5,09	2,633	,473

Fonte: elaboração própria.

As hipóteses são apresentadas a seguir:

H_0 : a média dos CRs dos cursos de Relações Internacionais e de Ciências Econômicas é semelhante ($p > 0,05$);

H_1 : a média dos CRs dos cursos de Relações Internacionais e de Ciências Econômicas apresenta diferença significativa ($p < 0,05$).

Tabela 41 – Teste de amostras independentes de estudantes cotistas dos cursos de Relações Internacionais e Ciências Econômicas

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de confiança da diferença	
									Inferior	Superior
CR	Variâncias iguais assumidas	1,093	,300	,430	56	,669	,321	,748	-1,177	1,820
	Variâncias iguais não assumidas			,425	51,659	,673	,321	,756	-1,196	1,839

Fonte: elaboração própria.

Tendo em vista o pressuposto do teste de Levene, nos cursos Relações Internacionais e Ciências Econômicas o teste-t revelou que não há diferenças significativas no desempenho acadêmico dos estudantes cotistas, pela média do CR. Se aceita, desta forma, a hipótese nula de que a média dos CRs dos cursos de Relações Internacionais e de Ciências Econômicas é semelhante ($t(56) = 0,430$; $p > 0,05$), com a confirmação da etapa 4 da proposição 6.

5.6.5 Proposição 6 – etapa 5: o desempenho do estudante cotista é semelhante nos cursos de Relações Internacionais e Administração

Para a etapa 5 da proposição 6, “o desempenho do estudante cotista é semelhante nos cursos de Relações Internacionais e Administração”, analisou-se a relação dos cursos Relações Internacionais e Administração, de acordo com as tabelas 42 e 43.

Tabela 42 – Estatística dos estudantes cotistas de RI e Administração

	CURSO	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
CR	Relações Internacionais	27	5,41	3,066	,590
	Administração	28	5,42	2,818	,533

Fonte: elaboração própria.

As hipóteses são apresentadas a seguir:

H₀: a média dos CRs dos cursos de Relações Internacionais e de Administração é semelhante ($p > 0,05$);

H₁: a média dos CRs dos cursos de Relações Internacionais e de Administração apresenta diferença significativa ($p < 0,05$).

Tabela 43 – Teste de amostras independentes de estudantes cotistas dos cursos de RI e Administração

		Teste de Levene para igualdade de variâncias				teste-t para Igualdade de Médias				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de confiança da diferença	
									Inferior	Superior
CR	Variâncias iguais assumidas	,418	,521	-,011	53	,991	-,009	,794	-1,600	1,583
	Variâncias iguais não assumidas			-,011	52,236	,991	-,009	,795	-1,603	1,586

Fonte: elaboração própria.

Tendo em vista o pressuposto do teste de Levene, o teste-t na comparação da média dos CRs dos estudantes de Relações Internacionais e de Administração indicou que não existe diferença significativa no desempenho acadêmico dos estudantes cotistas nestes cursos. Confirma-se a hipótese nula de que a média dos CRs dos cursos de Relações Internacionais e de Administração é semelhante ($t(53) = 0,011$; $p > 0,05$), com a consequente confirmação da etapa 5 da proposição 6.

5.6.6 Proposição 6 – etapa 6: o desempenho do estudante cotista é semelhante nos cursos de Ciências Econômicas e Administração

Por fim, para a etapa 6 da proposição 6, “*o desempenho do estudante cotista é semelhante nos cursos de Ciências Econômicas e Administração*”, realizou-se a comparação das médias dos CRs dos cursos de Ciências Econômicas e Administração, demonstrada nas tabelas 44 e 45.

Tabela 44 – Estatística dos estudantes cotistas de Ciências Econômicas e Administração

	CURSO	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
CR	Ciências Econômicas	31	5,09	2,633	,473
	Administração	28	5,42	2,818	,533

Fonte: elaboração própria.

As hipóteses são apresentadas a seguir:

H₀: a média dos CRs dos cursos de Ciências Econômicas e de Administração é semelhante ($p > 0,05$);

H₁: a média dos CRs dos cursos de Ciências Econômicas e de Administração apresenta diferença significativa ($p < 0,05$).

Tendo em vista o pressuposto do teste de Levene, após análise do teste-t, verifica-se que não existe diferença significativa entre as médias dos CRs dos alunos de Ciências Econômicas e de Administração. Adota-se a hipótese nula de que a média dos CRs dos cursos de Ciências Econômicas e de Administração é semelhante ($t(57) = 0,465$; $p > 0,05$), com a consequente confirmação da etapa 6 da proposição 6.

Tabela 45 – Teste de amostras independentes de estudantes cotistas dos cursos de Ciências Econômicas e Administração

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de confiança da diferença
									Inferior Superior
CR	Variâncias iguais assumidas	,133	,717	-,465	57	,644	-,330	,710	-1,751 1,091
	Variâncias iguais não assumidas			-,463	55,377	,645	-,330	,712	-1,757 1,097

Fonte: elaboração própria.

Desta forma, após a análise do desempenho dos estudantes cotistas por cursos de graduação, comparados por pares, verificou-se que não existem diferenças significativas no desempenho dos estudantes por curso de graduação, portanto, confirma-se a proposição 6 de que o desempenho do estudante cotista independe do curso de graduação escolhido.

O quadro 7, a seguir, expõe os resultados para cada proposição, destacando-se em verde as que foram confirmadas e em vermelho as que não foram confirmadas.

Quadro 7 – Resumo dos resultados da verificação das proposições

Proposição	Resultado teste-t
Proposição 1 – etapa 1: “o desempenho acadêmico do estudante cotista e do não cotista é semelhante ao final do curso de graduação escolhido”.	H ₀ : a média dos CRs dos estudantes cotistas e não cotistas é semelhante ao final do curso de graduação escolhido (p>0,05). p-valor = 0,687
Proposição 1 – etapa 2: “o desempenho acadêmico do estudante cotista e do não cotista é semelhante durante o curso de graduação escolhido”.	H ₀ : a média dos CRs dos estudantes cotistas e não cotistas é semelhante durante o curso de graduação escolhido (p>0,05). p-valor = 0,774
Proposição 2 – etapa 1: “o rendimento acadêmico, ao final do curso, dos alunos que estudaram “somente em escola pública”, e dos que estudaram “somente em escola particular” é semelhante ao final do curso de graduação escolhido”.	H ₀ : a média dos CRs dos alunos que estudaram “somente em escola pública” e dos que estudaram “somente em escola particular” é semelhante ao final do curso de graduação escolhido (p>0,05). p-valor = 0,615
Proposição 2 – etapa 2: “o rendimento acadêmico, ao final do curso, dos alunos que estudaram “maior parte em escola pública”, e dos que estudaram “maior parte em escola particular” é semelhante ao final do curso de graduação escolhido”.	H ₀ : a média dos CRs dos alunos que estudaram “maior parte em escola pública” e dos que estudaram “maior parte em escola particular” é semelhante ao final do curso de graduação escolhido (p>0,05). p-valor = 0,666
Proposição 3 – etapa 1 “os discentes que estudaram somente em escola pública desistem mais do que os que estudaram somente em escola particular”.	H ₀ : a quantidade de estudantes desistentes que estudaram “somente em escola pública” e “somente em escola particular” é semelhante (p>0,05). p-valor = 0,666

Proposição	Resultado teste-t
Proposição 3 – etapa 2 “os discentes que estudaram maior parte em escola pública desistem mais do que os que estudaram maior parte em escola particular”.	H ₀ : a quantidade de estudantes desistentes que estudaram “maior parte em escola pública” e “maior parte em escola particular” é semelhante ($p>0,05$). p-valor = 0,744
Proposição 4: “os estudantes do gênero feminino tem melhor desempenho do que os estudantes do gênero masculino”.	H ₁ : os estudantes do gênero “feminino” e os do gênero “masculino” tem desempenho diferente ao longo do curso de graduação escolhido ($p<0,05$). p-valor = 0,000
Proposição 5: “o tempo para finalização/colação de grau dos estudantes cotistas é maior do que o tempo de formação/colação de grau dos estudantes não cotistas”.	H ₀ : o tempo para a finalização/colação de grau dos os estudantes “cotistas” e dos “não cotistas” é semelhante ($p>0,05$). p-valor = 0,930
Proposição 6 – etapa 1: “o desempenho do estudante cotista é semelhante nos cursos de Ciências Contábeis e Relações Internacionais”.	H ₀ : a média dos CRs dos cursos de Ciências Contábeis e de Relações Internacionais é semelhante ($p>0,05$). p-valor = 0,982
Proposição 6 – etapa 2: “o desempenho do estudante cotista é semelhante nos cursos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas”.	H ₀ : a média dos CRs dos cursos de Ciências Contábeis e de Ciências Econômicas é semelhante ($p>0,05$). p-valor = 0,646
Proposição 6 – etapa 3: “o desempenho do estudante cotista é semelhante nos cursos de Ciências Contábeis e Administração”.	H ₀ : a média dos CRs dos cursos de Ciências Contábeis e de Administração é semelhante ($p>0,05$). p-valor = 0,989
Proposição 6 – etapa 4: “o desempenho do estudante cotista é semelhante nos cursos de Relações Internacionais e Ciências Econômicas”.	H ₀ : a média dos CRs dos cursos de Relações Internacionais e de Ciências Econômicas é semelhante ($p>0,05$). p-valor = 0,669
Proposição 6 – etapa 5: “o desempenho do estudante cotista é semelhante nos cursos de Relações Internacionais e Administração”.	H ₀ : a média dos CRs dos cursos de Relações Internacionais e de Administração é semelhante ($p>0,05$). p-valor = 0,991
Proposição 6 – etapa 6: “o desempenho do estudante cotista é semelhante nos cursos de Ciências Econômicas e Administração”.	H ₀ : a média dos CRs dos cursos de Ciências Econômicas e de Administração é semelhante ($p>0,05$). p-valor = 0,644

Fonte: elaboração própria.

6. REGRESSÃO LINEAR MÚLTIPLA

A fim de se verificar quais variáveis influenciam no valor do CR foi realizada a Regressão Linear Múltipla, que consiste numa técnica estatística que analisa a relação entre uma única variável dependente e várias variáveis independentes. Hair *et. al.* (2009, p. 154) expõem que “o objetivo da análise de regressão múltipla é usar as variáveis para prever os valores da variável dependente selecionada pelo pesquisador”.

Iniciaram-se as análises pela verificação da normalidade do CR, que é a variável dependente. Corrar, Paulo e Dias Filho (2014, p.41) explicam que “os dados devem ter uma distribuição normal, (normalidade dos resíduos), indicando, assim, que os casos amostrados se dispõem normalmente em toda extensão da população”.

Utilizou-se o Software *IBM® SPSS Statistics®* para se realizar os testes de normalidade específicos de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk para verificar se a variável dependente apresenta distribuição normal.

Tabela 46 – Teste de normalidade

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estatística	df	Sig.	Estatística	df	Sig.
CR	,162	613	,000	,846	613	,000

Fonte: elaboração própria.

No teste de Kolmogorov-Smirnov^a a significância é de 0,000 inferior à 0,05 portanto, podemos afirmar que o “CR” não segue uma distribuição normal. A seguir serão apresentados dois modelos de regressão múltipla para os estudantes formados e em curso.

6.1 Regressão múltipla para estudantes formados.

O modelo de regressão múltipla para os estudantes formados foi realizado selecionando-se os preditores:

- Idade no ingresso;
- Sexo;
- Opção de inscrição no SiSU;
- Tipo de escola em que o aluno estudou (maior parte em escola pública ou maior parte em escola privada);

- Tipo de vaga de ingresso (cotas ou ampla concorrência);
- Média no Enem; e
- Curso.

A regressão foi iniciada pela verificação do teste de Durbin-Watson, conforme exposto na Tabela 47, para verificar se os erros são independentes. De acordo com Corrar, Paulo e Dias Filho (2014, p.189) “o teste de Durbin-Watson baseia-se em cálculo de medida conhecida como Estatística DW, tabelada para valores críticos segundo o nível de confiança escolhido”.

Tabela 47 – Resumo do modelo para estudantes formados

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
1	,507 ^a	,257	,182	,638	1,863

a. Preditores: (Constante), TIPO_ESCOLA_MAIOR, SEXO_ALUNO, CURSO, OPC_INSCR, AMPLA_E_COTA, IDADE_INGRESSO, MEDIA_ENEM

b. Variável dependente: CR

Fonte: elaboração própria.

O valor apresentado para o teste de Durbin-Watson está situado entre 1 e 3. Quando o valor é próximo de 2 significa que o teste não é significativo e que os erros são independentes. Conclui-se que os pressupostos do estudo estão garantidos.

A tabela resumo do modelo fornece, ainda, o valor do coeficiente de determinação, R^2 e de R^2 ajustado, segundo Charnet *et al.* (2008, p. 88), “o valor de R^2 pertence ao intervalo de [0;1] e, quanto mais próximo de 1, melhor o ajuste do modelo ajustado”. Na Tabela 50 tem-se o valor de R^2 ajustado = 0,182 que explica que as sete variáveis influenciam em 18,2% do aumento do CR do estudante.

Verificou-se a multicolinearidade do modelo pela identificação do fator de inflação da variância (VIF). Corrar, Paulo e Dias Filho (2014, p.156) esclarecem que a multicolinearidade “ocorre quando duas ou mais variáveis independentes do modelo explicando o mesmo fato contêm informações similares”. Os autores explicam que na análise, os valores do VIF e o índice de Tolerância devem ser observados em conjunto, sendo que para o VIF, até 1 significa que as variáveis não apresentam multicolinearidade, de 1 até 10, apresentam multicolinearidade aceitável e acima de 10 as variáveis estão com multicolinearidade problemática. O mesmo ocorre na verificação do índice Tolerância, só que do modo inverso, até 1 sem multicolinearidade, de 1 a 0,10 com multicolinearidade aceitável e abaixo de 0,10 com multicolinearidade problemática (CORRAR, PAULO e DIAS FILHO, 2014, p. 188).

O tabela 48, de coeficientes para do modelo apresentou fatores de inflação da variância (VIF) de todas as variáveis, próximos a 1, o que demonstra que a multicolinearidade é baixa, diminuindo a variância dos coeficientes de regressão e tornando-os mais estáveis.

Tabela 48 – Coeficientes para formados

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Modelo padrão	Beta			VIF	
(Constante)	,921	1,537		,599	,551		
IDADE_INGRESSO	,029	,016	,206	1,815	,074	1,209	
SEXO	,420	,177	,261	2,366	,021	1,150	
MEDIA_ENEM	,009	,002	,518	4,257	,000	1,396	
OPC_INSCR	-,116	,391	-,032	-,296	,768	1,086	
CURSO	,028	,073	,042	,380	,705	1,160	
AMPLA_E_COTA	,504	,359	,159	1,406	,164	1,200	
TIPO_ESCOLA_MAIOR	-,296	,179	-,199	-1,653	,103	1,370	
a. Variável dependente: CR							

Fonte: elaboração própria.

Os Coeficientes OPC_INSC, CURSO, AMPLA_E_COTA, e TIPO_ESCOLA_MAIOR não deverão fazer parte do modelo de regressão por apresentar p-valor maior do que 0,10. Os relacionamentos esperados, (+) e (-), São demonstrados no quadro 8.

Quadro 8 - Unidade de significância – CR para estudantes formados

Variável	Descrição	Relacionamento esperado Positivo (+)/Negativo (-)	Beta	t	VIF	p-value
IDADE_INGRESSO	Indica a idade que o estudante tinha na época de ingresso na EPPEN.	(+) Quanto maior a idade do estudante no ingresso, o valor do CR tende a aumentar em 0,029. Este efeito não é significativo (p=0,074).	,206	1,815	1,209	,074
SEXO	Corresponde ao sexo do estudante, masculino (1) ou feminino (2).	(+) Indica que os estudantes do sexo feminino tem melhor CR dos que os do sexo masculino.	,261	2,366	1,150	,021
MEDIA_ENEM	Média aritmética simples das notas das cinco provas do Enem.	(+) Quanto maior a média do Enem, o valor do CR tende a aumentar em 0,009.	,518	4,257	1,396	,000

Variável	Descrição	Relacionamento esperado Positivo (+)/Negativo (-)	Beta	t	VIF	p-value
OPC_INSCR	Refere-se a opção de curso escolhida pelo estudante na inscrição para o SiSU.	(-) Indica que os estudantes que selecionaram o curso na primeira opção no SiSU tem melhor desempenho do que os que selecionaram como segunda opção. Este efeito não é significativo (p=0,768).	-,032	-,296	1,08 6	,768
AMPLA_E_COTA	Indica o tipo de vaga em que o estudante ingressou no curso de graduação escolhido (ampla concorrência ou por cotas).	(+) Indica que os estudantes que ingressaram pelas cotas tem CR maior do que os estudantes que ingressaram pela ampla concorrência. No caso em 0,504. Este efeito não é significativo (p=0,164).	,159	1,406	1,20 0	,164
TIPO_ESCOLA_MAIOR	Indica qual o tipo de escola em que o aluno estudou: maior parte em escola pública (1) ou maior parte em escola particular (2).	(-) Indica que os alunos que estudaram maior parte em escola pública tendem a ter CR maiores. Este efeito não é significativo (p=0,103).	-,199	-1,653	1,37 0	,103

Fonte: elaboração própria.

A equação da reta de regressão destes dados é:

$$\text{“ Coeficiente de Rendimento = } 0,921 + 0,029 * IDADE_INGRESSO + 0,420 * SEXO + 0,009 * MEDIA_ENEM \text{”}$$

Como resultado no caso do CR, o teste ANOVA apresentou uma estatística $F= 3,451$ e uma significância de 0,003. Isto indica que o modelo observado, em pelo menos uma das variáveis é bastante significativo, pois o teste ANOVA verifica a probabilidade dos parâmetros de regressão, em conjunto, serem iguais a zero e para que a regressão seja significativa o valor de *Sig.* tem que ser menor do que 0,10 (CORRAR, PAULO e DIAS FILHO et. al., 2014, p. 143).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou como objetivo principal a comparação do desempenho acadêmico dos discentes cotistas e não cotistas da EPPEN. A política de cotas nos cursos de graduação foi adotada pela Unifesp em 2005, com a ampliação de vagas nos cursos existentes sem diminuição do quantitativo destinado à ampla concorrência. É importante destacar que a instituição foi uma das primeiras universidades públicas a debater e implantar políticas afirmativas de acesso a estudantes carentes.

O início do século XXI foi marcado pela implementação de políticas com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior público por intermédio do Reuni, Pnaes, SiSU e a Lei de Cotas.

A reserva de vagas aos estudantes oriundos de escolas públicas foi instituída e regulamentada em 2012, com a destinação de 50% das vagas por curso e turno nas universidades federais e instituições federais de educação, ciência e tecnologia. A constitucionalidade desta política afirmativa passou pelo crivo do STF e representa um avanço nacional no combate à desigualdade social e ao racismo.

Verificou-se, por intermédio dos Termos de Adesão ao SiSU, que a Unifesp implementou a política de cotas gradualmente, conforme estabelecido na Lei de Cotas, assim a EPPEN reservou os seguintes percentuais de vagas nos anos analisados neste estudo: 15% em 2013 e 25% em 2014. Desde 2016 a universidade reserva 50% das vagas aos discentes cotistas.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram utilizados dados obtidos junto à Prograd, mais especificamente informações sobre os ingressantes da EPPEN entre os anos de 2013 e 2016, anos em que a instituição adequou suas políticas de ingresso às premissas da Lei de Cotas.

Desta maneira, tendo em vista o tempo mínimo para a integralização total das disciplinas de cada curso, este estudo buscou comparar o desempenho acadêmico dos discentes que ingressaram na instituição nos anos de 2013 e 2014 (613 estudantes) e constatou-se que no período 78 alunos concluíram seus cursos de graduação. A fim de evitar análises precipitadas e/ou incompletas os dados dos ingressantes de 2015 e 2016 não foram utilizados.

Inicialmente este estudo comparou o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e não cotistas na EPPEN, contudo, frente ao número reduzido de alunos cotistas formados (4 de 78) optou-se por ampliar as análises com a adoção do critério “tipo de escola em que estudou”. As análises efetuadas compararam o rendimento acadêmico dos alunos oriundos de escola pública e de escola privada.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa foram elaboradas seis proposições que auxiliaram na condução do estudo e na identificação das questões a serem levantadas.

Respondendo à 1ª proposição: “o desempenho acadêmico do estudante cotista e do não cotista é semelhante ao final do curso de graduação escolhido”, verificou-se que não há diferença significativa entre as médias de CRs de estudantes cotistas e não cotistas. Analisou-se, também, o desempenho dos referidos estudantes durante o curso e constatou-se que igualmente não há diferença significativa na média dos CRs.

Para responder à 2ª proposição: “o rendimento acadêmico, ao final do curso, dos estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública e em escola particular é semelhante ao final do curso de graduação escolhido”, foram efetuadas duas análises, uma com os alunos que estudaram somente em escola pública e particular, e a segunda com alunos que estudaram a maior parte em escola pública e particular. Assim, ambas as análises identificaram não haver diferença significativa entre as médias dos CRs dos referidos grupos.

Com o objetivo de correlacionar a evasão à origem dos estudantes (tipo de escola), para responder a 3ª proposição: “os estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública desistem mais do que os que cursaram em escola particular”, foram efetuadas duas análises com os mesmos grupos da segunda proposição, e constatou-se que os dois grupos apresentam quantidade semelhante de desistentes.

Quanto ao gênero dos estudantes, para responder à 4ª proposição: “os estudantes do gênero feminino tem melhor desempenho acadêmico do que os estudantes do gênero masculino”, verificou-se a diferença entre as médias dos CRs dos dois grupos, com a consequente constatação de que os estudantes do gênero feminino possuem melhor desempenho acadêmico do que os estudantes do gênero masculino.

Com o intuito de verificar a 5ª proposição: “o tempo para a finalização/colação de grau dos estudantes cotistas é maior do que o tempo de formação/colação de grau dos não cotistas”, constatou-se que a média no tempo de formação dos estudantes cotistas e não cotistas é semelhante.

Por fim, respondendo a 6ª proposição: “o desempenho acadêmico do estudante cotista independe do curso de graduação escolhido”, comparou-se os cursos de graduação em pares e verificou-se que os discentes cotistas possuem desempenho acadêmico semelhante nos cursos de graduação da EPPEN.

Retomando a problematização deste estudo, “Qual é o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e não cotistas na EPPEN?”, constatou-se com base nos dados e informações

fornecidas pela Prograd, bem como com as análises realizadas que em 2013 menos de 50% das vagas destinadas aos estudantes cotistas foram preenchidas por este grupo. De acordo com a Prograd o baixo ingresso pode ser justificado por três fatores: pouca procura a determinado curso; o candidato não ter conseguido obter as notas mínimas exigidas para se candidatar ao curso; e falta de ciência sobre a oferta pelo SiSU.

Os dados revelaram que dos 613 ingressantes, em 2013 e 2014, somente 78 conseguiram concluir o curso de graduação até 2017, o que representa cerca de 12,8% do total de ingressantes, e que apenas 4 cotistas, ingressantes em 2013 e 2014, concluíram o curso de graduação até 2017.

O percentual de evasão, relacionado aos ingressantes de 2013 e 2014, foi de 34,25%.

Em geral não existem diferenças significativas entre o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e dos não cotistas. Também não há diferenças significativas entre o desempenho acadêmico dos discentes que estudaram em escola pública e escola privada.

Os estudantes do gênero feminino possuem melhor desempenho acadêmico do que os estudantes do gênero masculino.

Neste trabalho analisaram-se as seguintes variáveis que supostamente podem interferir no desempenho acadêmico dos estudantes formados e em curso: idade no ingresso; sexo; média do Enem; opção de inscrição (1ª ou 2ª opção de curso no SiSU); tipo de vaga (cotista ou não cotista); e tipo de escola em que estudou (maior parte em escola pública ou particular). Dessa forma, identificou-se que a média dos CRs pode ser correlacionada à idade de ingresso, média do Enem e ao sexo do estudante.

7.1 Sugestões para estudos futuros

Alguns temas podem ser aprofundados para melhor entendimento das constatações secundárias apresentadas por este estudo, a fim de construir uma compreensão mais ampla sobre os fatores que influenciam a vida acadêmica dos estudantes da EPPEN. Sugerem-se como trabalhos complementares:

- Análise dos elementos que determinam o tempo de formação do estudante. Verificar se existem motivos para os estudantes não integralizarem o curso no tempo previsto em projeto pedagógico e quais os impactos orçamentários oriundos do baixo número de alunos formados.

- Identificação das causas que contribuem para a evasão de estudantes. Analisar por quais razões os estudantes desistem do curso, e se é possível propor ações que diminuam os índices de evasão.
- Detectar as circunstâncias que impulsionam a correlação existente entre desempenho acadêmico e o gênero dos discentes.

7.2 Dificuldades encontradas

Face à recente implantação da política de cotas, com a obrigatoriedade a partir de 2012, a literatura ainda apresenta poucos estudos que aferem o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas.

Há publicações sobre a importância da democratização do ensino superior público, voltadas para a questão do acesso e permanência, todavia, raras são as pesquisas que procuram traçar o perfil do egresso e seu respectivo desempenho durante os estudos. Também há dificuldade na busca por posicionamentos contrários a reserva de vagas, fato que pode ser justificado pela constitucionalidade de tal política ratificada pelo STF.

Em relação aos dados obtidos, tendo em vista a constatação de poucos estudantes cotistas formados, para alcançar análises estatísticas significativas foi preciso ampliar o alcance dos grupos estudados, com a inclusão do critério “tipo de escola em que estudou”. Na prática a base de dados continha 7 opções relacionadas a tal item, e foi necessário agrupá-los em 4 categorias (2 pares) para padronização e realização das análises.

Tendo em vista que as análises referem-se a um recorte em um período de tempo, esta pesquisa reflete o perfil dos estudantes da EPPEN que ingressaram em 2013 e 2014, não sendo prudente a generalização dos resultados.

Conclui-se que o desempenho acadêmico semelhante corrobora a importância da política de cotas como ferramenta de combate às desigualdades sociais, e que ações de fortalecimento do ensino fundamental e médio públicos são igualmente necessárias para que estudantes de baixa renda continuem a ingressar no ensino superior público. Assim, no período de revisão da Lei de Cotas (que será realizado em 2022), é importante que os debates sobre a continuidade ou não da reserva de vagas possuam elementos comprobatórios que auxiliem a tomada de decisão para garantir o acesso democrático à rede federal de ensino superior.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. **Os Aprendizes do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ANDRIOLA, W. B.; SULIANO, D. C. Avaliação dos impactos sociais oriundos da interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 243, p. 282-298, ago, 2015.

ANJOS, J. C. G. **A religiosidade afro-brasileira e a política de reserva de vagas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. In: SANTOS, Jocélio T. (Org). *Cotas nas Universidades: análises dos processos de decisão*. Salvador: Ceao, 2012, p. 183-207.

ARAÚJO, M. P. **Memórias Estudantis da fundação da UNE aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

ARAÚJO, C. B.; SANTOS, L. M. M. Impactos da expansão universitária para moradores de São João del-Rei. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n.2, p. 420-429, 2014.

BARRETO, A. L.; FIGUEIRAS, C. A. L. **Origens da Universidade Brasileira**. In: *Quim Nova*. Rio de Janeiro, vol. 30, n.7, p. 1780-1790, 2007.

BARROS, A. S. X. **Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades**. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr.-jun, 2015.

BERALDO, A. F.; MAGRONE, E. **Cotas na Universidade Federal de Juiz de Fora: o começo (2004-2006)**. In: SANTOS, Jocélio T. (Org). *Cotas nas Universidades: análises dos processos de decisão*. Salvador: Ceao, 2012. p. 99-134.

BRASIL. **Lei nº 12.826, de 05 de junho de 2013**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Cariri - UFCA, por desmembramento da Universidade Federal do Ceará - UFC, e dá outras providências. Brasília, 2013.

_____. **Lei nº 12.825, de 05 de junho de 2013**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB, por desmembramento da Universidade Federal da Bahia - UFBA, e dá outras providências. Brasília, 2013.

_____. **Lei nº 12.824, de 05 de junho de 2013**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, por desmembramento da Universidade Federal do Pará - UFPA, e dá outras providências. Brasília, 2013.

_____. **Lei nº 12.818, de 05 de junho de 2013**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Sul da Bahia - UFESBA, e dá outras providências. Brasília, 2013.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.

_____. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.** Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, 2012.

_____. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, 2010a.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010b.

_____. **Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA e dá outras providências. Brasília, 2010.

_____. **Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010.** Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Brasília, 2010.

_____. **Lei nº 12.085, de 05 de novembro de 2009.** Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, por desmembramento da Universidade Federal do Pará - UFPA e da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, e dá outras providências. Brasília, 2009.

_____. **Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009.** Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS e dá outras providências. Brasília, 2009.

_____. **Lei nº 11.641, de 11 de janeiro de 2008.** Dispõe sobre a transformação da Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre – FFFCMPA em Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA e dá outras providências. Brasília, 2008.

_____. **Lei nº 11.640, de 11 de janeiro de 2008.** Institui a Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA e dá outras providências. Brasília, 2008.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 2007.

_____. **Lei nº 11.184, de 07 de outubro de 2005.** Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Brasília, 2005.

_____. **Lei nº 11.173, de 06 de setembro de 2005.** Transforma as Faculdades Federais Integradas de Diamantina em Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM e dá outras providências. Brasília, 2005.

_____. **Lei nº 11.155, de 29 de julho de 2005.** Dispõe sobre a transformação da Escola Superior de Agricultura de Mossoró – ESAM em Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA-RN e dá outras providências. Brasília, 2005.

_____. **Lei nº 11.154, de 29 de julho de 2005.** Dispõe sobre a transformação da Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas – Centro Universitário Federal – EFOA/CEUFE em Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG e dá outras providências. Brasília, 2005.

_____. **Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005.** Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, e dá outras providências. Brasília, 2005.

_____. **Lei nº 11.152, de 29 de julho de 2005.** Transforma a Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro - FMTM em Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM e dá outras providências. Brasília, 2005.

_____. **Lei nº 11.151, de 29 de julho de 2005.** Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, por desmembramento da Universidade Federal da Bahia – UFBA, e dá outras providências. Brasília, 2005.

_____. **Lei nº 11.145, de 26 de julho de 2005.** Institui a Fundação Universidade Federal do ABC – UFABC e dá outras providências. Brasília, 2005.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005.

_____. **Lei nº 10.611, de 23 de dezembro de 2002.** Dispõe sobre a transformação da Faculdade de Ciências Agrárias do Pará em Universidade Federal Rural da Amazônia e dá outras providências. Brasília, 2002.

_____. **Lei nº 10.473, de 27 de junho de 2002.** Institui a Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco. Brasília, 2002.

_____. **Lei nº 10.425, de 19 de abril de 2002.** Dispõe sobre a transformação da Fundação de Ensino Superior de São João del Rei em Fundação Universidade Federal de São João del Rei, e dá outras providências. Brasília, 2002.

_____. **Lei nº 10.435, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a transformação da Escola Federal de Engenharia de Itajubá em Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI e dá outras providências. Brasília, 2002.

_____. **Lei nº 10.419, de 09 de abril de 2002.** Dispõe sobre a criação da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, e dá outras providências. Brasília, 2002.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

_____. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, 2001.

_____. **Lei nº 10.032, de 23 de outubro de 2000.** Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal do Tocantins. Brasília, 2000.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 8.957 de 15 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a transformação da Escola Paulista de Medicina em Universidade Federal de São Paulo e dá outras providências. Brasília, 1994.

_____. **Lei nº 8.956, de 15 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a transformação da Escola Superior de Lavras em Universidade Federal de Lavras e dá outras providências. Brasília, 1994.

_____. **Decreto nº 98.997, de 02 de fevereiro de 1990.** Institui a Fundação Universidade Federal do Amapá e dá outras providências. Brasília, 1990.

_____. **Decreto nº 98.127, de 08 de setembro de 1989.** Dispõe sobre a instituição da Universidade Federal de Roraima, e dá outras providências. Brasília, 1989.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988.

_____. **Lei nº 7.011, de 08 de julho de 1982.** Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Rondônia. Brasília, 1982.

_____. **Lei nº 6.674, de 05 de julho de 1979.** Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em obediência ao disposto no art. 39 da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977. Brasília, 1979.

_____. **Lei nº 6.655, de 05 de junho de 1979.** Transforma a Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro - FEFIERJ em Universidade do Rio de Janeiro - UNIRIO. Brasília, 1979.

_____. **Lei nº 6.532, de 24 de maio de 1978.** Acrescenta e altera dispositivos no Decreto-lei nº 762, de 14 de agosto de 1969, que “autoriza o funcionamento da Universidade de Uberlândia”, e dá outras providências. Brasília, 1978.

_____. **Lei nº 79.656 de 4 de maio de 1977.** Autoriza incorporação à Escola Paulista de Medicina, dos cursos atualmente Ministrados pela Escola Paulista de Enfermagem. Brasília, 1977.

_____. **Lei nº 6.025, de 05 de abril de 1974.** Autoriza o Poder Executivo a transformar a Fundação Universidade do Acre em Fundação Universidade Federal do Acre e dá outras providências. Brasília, 1977.

_____. **Lei nº 5.647, de 10 de dezembro de 1970.** Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso, e dá outras providências. Brasília, 1970.

_____. **Decreto nº 65.462, de 21 de outubro de 1969.** Aprova o Estatuto da Fundação Universidade do Rio Grande - R.S. Brasília, 1969.

_____. **Decreto-Lei nº 778, de 21 de agosto de 1969.** Autoriza o funcionamento da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e dá outras providências. Brasília, 1969.

_____. **Decreto-Lei nº 750, de 08 de agosto de 1969.** Provê sobre a transformação da Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), e dá outras providências. Brasília, 1969.

_____. **Decreto nº 64.825, de 15 de julho de 1969.** Institui, sob a forma de fundação, a Universidade Federal de Viçosa e dispõe sobre sua constituição. Brasília, 1969.

_____. **Decreto nº 62.758, de 22 de maio de 1968.** Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal de São Paulo. Brasília, 1968.

_____. **Lei nº 5.528, de 12 de novembro de 1968.** Autoriza o Poder Executivo a instituir a Universidade Federal do Piauí e dá outras providências. Brasília, 1968.

_____. **Decreto-Lei nº 269, de 28 de fevereiro de 1967.** Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Sergipe e dá outras providências. Brasília, 1967.

_____. **Lei nº 5.152, de 21 de outubro de 1966.** Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade do Maranhão e dá outras providências. Brasília, 1966.

_____. **Lei 4.421 de 29 de setembro de 1964.** Transforma a Escola Paulista de Medicina em estabelecimento isolado de ensino superior de natureza autárquica, e dá outras providências. Brasília, 1964.

_____. **Lei nº 4.069-A, de 12 de junho de 1962.** Cria a Fundação Universidade do Amazonas, e dá outras providências. Brasília, 1962.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

_____. **Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961.** Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. Brasília, 1961.

_____. **Lei nº 3.868, de 30 de janeiro de 1961.** Cria a Universidade do Espírito Santo e dá outras providências. Brasília, 1961.

_____. **Lei nº 3.867, de 25 de janeiro de 1961.** Cria a Universidade de Alagoas e dá outras providências. Brasília, 1961.

_____. **Lei nº 3.858, de 23 de dezembro de 1960.** Cria a Universidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, e dá outras providências. Brasília, 1960.

_____. **Lei nº 3.849, de 18 de dezembro de 1960.** Federaliza a Universidade do Rio Grande do Norte, cria a Universidade de Santa Catarina e dá outras providências. Brasília, 1960.

_____. **Lei nº 3.848, de 18 de dezembro de 1960.** Cria a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Brasília, 1960.

_____. **Lei nº 3.834C, de 14 de dezembro de 1960.** Cria a Universidade Federal de Goiás, e dá outras providências. Brasília, 1960.

_____. **Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960.** Federaliza a Universidade da Paraíba e dá outras providências. Brasília, 1960.

_____. **Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957.** Cria a Universidade do Pará e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1957.

_____. **Lei nº 2.712 de 21 de janeiro de 1956.** Federaliza a Escola Paulista de Medicina, cria a Faculdade de Medicina em Santa Maria, integrada na Universidade do Rio Grande do Sul, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1956.

_____. **Lei nº 2.524, de 4 de julho de 1955.** Federaliza a Universidade Rural de Pernambuco. Rio de Janeiro, 1955.

_____. **Lei nº 2.373, de 16 de dezembro de 1954.** Cria a Universidade do Ceará, com sede em Fortaleza, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1954.

_____. **Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950.** Dispõe sobre o sistema federal de ensino superior. Rio de Janeiro, 1950.

_____. **Lei nº 939 de 1 de dezembro de 1949.** Autoriza o Poder Executivo a saldar dívida contraída pela Escola Paulista de Medicina de São Paulo. Rio de Janeiro, 1949.

_____. **Lei nº 9.388, de 20 de junho de 1946.** Cria a Universidade do Recife e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1946.

_____. **Lei nº 6.155, de 30 de dezembro de 1943.** Reorganiza o Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agrônômicas, do Ministério da Agricultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1943.

_____. **Lei nº 14.343, de 7 de setembro de 1920.** Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1920.

CAMPOS, M. B. L.; FRAGOSO, A. R. F. Desempenho acadêmico dos alunos cotistas da Universidade de Pernambuco – campus Santo Amaro. **Universidade e Sociedade**. ANDES-SN. 2016.

CARMO, et al. **Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular.** In: Ver. Bras. Estud. Pedagogia (online), Brasília, v. 95, nº. 240, p. 304-327, maio/ago. 2014.

CERVI, E. U. **Ações afirmativas no vestibular da UFPR entre 2005 e 2012: de política afirmativa racial a política afirmativa de gênero.** In: Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, nº 11, p. 63-88, maio/ago. 2013.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 162 p.

CHARNET, R.; et al. **Análise de modelos de regressão linear: com aplicações**. 2.ed. Campinas: editora da Unicamp, 2008.

CIRQUEIRA, D. M.; GONÇALVES, C. P.; RATTS, A. **As marcas da travessia: o processo de implementação de ações afirmativas e cotas na UFG**. In: SANTOS, Jocélio T. (Org). *Cotas nas Universidades: análises dos processos de decisão*. Salvador: Ceao, 2012. p. 260-284.

CORBUCCI, P. R. **Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do estado ao projeto de reforma**. Educação e Sociedade (especial), Campinas, v.25, nº.88, p.677-701, out. 2004.

COSTA, S. G. **A permanência na educação superior no Brasil: uma análise das políticas de assistência estudantil**. In: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 2009.

CORRAR, L. J.; PAULO, E.; DIAS FILHO, J. M. **Análise Multivariada: para cursos de administração, ciências contábeis e economia**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2014. 541 p.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

CUNHA, E. M. P. **Sistema universal e sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília: um estudo de desempenho**. Dissertação de Mestrado. Brasília, 2006.

DEMETERCO, S. M. S. **Sociologia da Educação**. 2ª. Ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

DIAS, R. F. N. C. et al. **A democratização do ensino superior no Brasil: Algumas Reflexões**. In: *A Universidade e modos de produção do conhecimento – para que desenvolvimentos?* Montes Claros, p. 1225-1242, 2015.

DURHAM, E. **Educação superior, pública e privada (1808-2000)**. In: SCHWARTMAN, Simon e BROCK, Colin. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005.

FACEIRA, L. S. **Programa Universidade Para Todos: Política de Inclusão Acadêmica e Social?** Novo Enfoque, Rio de Janeiro, v. 7, nov. 2008.

FÁVERO, M. L. A. **A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968**. Educar, Curitiba, n.28, p.17-36, 2006.

FERRAZ, M. P. T. **Ações afirmativas na Unifesp**. In: SANTOS, J. T. (Org) *Cotas nas universidades: análise dos processos de decisão*. Salvador: CEAO, 2012 p. 137-147.

FURTADO, C. **O Brasil do Século XX**. Estatísticas do século XX – IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Rio de Janeiro: IBGE, p. 11-24, 2003. (Entrevista).

GIL A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas S/A, 2002.

HAIR JR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HSP. **História do Hospital São Paulo**. s/d. Disponível em: <<http://www.hospitalsaopaulo.org.br/historia-do-hsp>>. Acesso 12 jan. 2017.

JARDIM, F. A. A.; ALMEIDA, W. M. **Expansão recente do ensino superior brasileiro: (novos) elos entre educação, juventudes, trabalho?** In: Linhas Críticas, Brasília, DF. v22, n. 47, p. 63-85. Jan./abr. 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011. 314 p.

_____. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p.

LEITE, D.; MOROSINI, M. **Universidade no Brasil: a Ideia e a Prática**. Revista brasileira Est. Pedag., v.73, n.174, p. 242-254, maio/ago. Brasília: 1992.

LIMA, K. R. S. O Programa Reuni e os desafios para a formação profissional em Serviço Social. **Revista Katálysis**, v. 16, n. 2, p. 258–267, dez, 2013.

LIMA, M. E. O.; NEVES, P. S. C.; SILVA, P. B. **A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição de grupos dominantes**. In: Revista Brasileira de Educação. v. 19, n. 56. jan/mar. 2014.

MALHOTRA, N. K. **Essentials of Marketing Research: A Hands-on Orientation**. Prentice Hall, 1 Edition, jan., 2014.

MENDES JUNIOR, A. A. F. **Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. In: Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 31-56, jan./mar. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC. **Termo de participação – 1ª edição de 2017**. 2017. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/reitoria/vestibular/arquivo/category/96-2017-documentos>>. Acesso em 10 ago. 2018.

_____. **Expansão das Universidades Federais o sonho se torna realidade!** Brasília, 2016a.

_____. **Portaria Normativa nº 13 de 2016**. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Brasília, 2016b.

_____. **Termo de participação – 1ª edição de 2016.** 2016c. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/reitoria/vestibular/arquivo/category/89-documentos>>. Acesso em 10 ago. 2018.

_____. **Termo de participação – 1ª edição de 2015.** 2015. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/reitoria/vestibular/arquivo/category/2-documentos>>. Acesso em 10 ago. 2018.

_____. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014.** Brasília, 2014a.

_____. **Termo de participação – 1ª edição de 2014.** 2014b. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/reitoria/vestibular/arquivo/category/9-manuais-e-editais>>. Acesso em 10 ago. 2018.

_____. **Portaria Normativa nº 389.** Programa Bolsa Permanência. Brasília, 2013a.

_____. **Termo de participação – 1ª edição de 2013.** 2013b. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/reitoria/vestibular/arquivo/category/15-manuais-e-editais>>. Acesso em 10 ago. 2018.

_____. **Termo de participação – 1ª edição de 2012.** 2012a. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/reitoria/vestibular/arquivo/category/20-manuais-e-editais>>. Acesso em 10 ago. 2018.

_____. **Portaria Normativa nº 18.** Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Brasília, 2012b.**

_____. **Termo de participação – 3ª edição de 2011.** 2011. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/reitoria/vestibular/arquivo/category/25-manuais-e-editais>>. Acesso em 10 ago. 2018.

_____. **O que é o Reuni?** 2010a. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso 18 jan. 2017.

_____. **Portaria Normativa nº 2.** Sistema de Seleção Unificada – SISU. Brasília, 2010b.

_____. **Portaria nº 438,** de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília, 1998.

MOEHLECKE, S. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217, 2002.

NASCIMENTO, L. P. **Elaboração de projetos de pesquisa:** monografia, dissertação, tese e estudo de caso, com base em metodologia científica. São Paulo: Cengage Learning, 2012. 149 p.

NIEROTKA, R. L.; TREVISOL, J. V. **Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência.** In: Revista Katalysis, v. 19, n. 1, p. 22-32, jan./jul. 2016.

OLIVEN, A. C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: **Instituto Internacional para a Educação superior na América Latina e no Caribe.** IESALC –UNESCO –Caracas. Porto alegre 2002, p.26

PEIXOTO, A. L. A. et al. Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. **Revista Avaliação**, v, 21, n. 2, p. 569-591, 2016.

PINHEIRO, et al. **Estatística básica: a arte de trabalhar com dados.** Editora Elsevier Acadêmico, São Paulo, 2009.

PINTO, F. P. **Políticas de permanência:** estudo multicaso das universidades federais do estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado. Osasco, 2015.

RODRIGUES, J. **Criação e expansão da Unifesp:** marcos da memória e da história institucional. In: A Universidade Federal de São Paulo aos 75 anos: ensaios sobre história e memória. São Paulo: Unifesp, 2008, p. 187-237.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1900.** Documento de Trabalho 8/91. NUPES: São Paulo, 1991.

SANTOS, A. P.. **Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro:** dos ecos de Durban à Lei de cotas. In: Revista de C. Humanas, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012a.

SANTOS, J. T. **Cotas nas universidades:** análises dos processos de decisão. Salvador: CEAO, 2012b. 288p.

SANTOS, J. T.; QUEIROZ, D. M. **As cotas na Universidade Federal da Bahia:** história de uma decisão inédita. In: SANTOS, Jocélio T. (Org). Cotas nas Universidades: análises dos processos de decisão. Salvador: Ceao, 2012. p. 41-74.

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. **Ensino superior:** trajetória histórica e políticas recentes. In: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, p. 1-17, nov. 2009.

SILVA, M. N. **As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina e a proporcionalidade:** o impacto de uma particularidade. In: SANTOS, J. T. (Org) Cotas nas universidades: análise dos processos de decisão. Salvador: CEAO, p. 77-97, 2012.

SILVA, B. R. S.; MACIEL, R. O.; RODRIGUES, F. L. **Ações afirmativas na Universidade Federal do Maranhão.** In: SANTOS, Jocélio T. (Org). Cotas nas Universidades: análises dos processos de decisão. Salvador: Ceao, 2012. p. 163-180.

SILVA, S. B. **O Brasil de JK 50 anos em 5:** o plano de metas. 2002. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/PlanodeMetas>>. Acesso 10 de nov. 2016.

SILVEIRA, P. R. C.; SILVEIRA, M. I. C. M. **Da maioria silenciosa à minoria mobilizada: as tensões e contradições na implantação das ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Maria - RS.** In: SANTOS, Jocélio T. (Org). Cotas nas Universidades: análises dos processos de decisão. Salvador: Ceao, 2012. p. 211-233.

SOUZA, A. C.; BRANDALISE, M. A. T. **Avaliação da política de cotas da UEPG:** desvelando o direito à igualdade e à diferença. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 415-437, jul. 2016.

STEVENSON, W. J. **Estatística aplicada à administração.** São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

SWEENEY, D. J.; WILLIAMS, T. A.; ANDERSON, D. R. **Estatística aplicada à administração e economia.** 3 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013. 720 p.

TRAGTENBERG, M. H. R. **O processo de elaboração e aprovação do programa de ações afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina (2002-2007).** In: SANTOS, Jocélio T. (Org). Cotas nas Universidades: análises dos processos de decisão. Salvador: Ceao, 2012. p. 235-256.

UFABC. **Entenda como fica o processo seletivo na UFABC com a nova lei de cotas.** 2013a. Disponível em: <http://www.ufabc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7337:entenda-como-fica-o-processo-seletivo-na-ufabc-com-a-nova-lei-de-cotas&catid=731:noticias&Itemid=183>. Acesso 07 nov. 2016.

UFMG. **A política de bônus na UFMG.** s/d Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/cais/cais/home/A-POLITICA-DE-BONUS-NA-UFMG>>. Acesso 12 jan. 2017.

UFSCAR. **Reserva de vagas.** Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/reserva-de-vagas>>. Acesso 12 jan. 2017.

UNE. **História da UNE.** 2011. Disponível em: <<http://www.une.org.br/2011/09/historia-da-une/>>. Acesso 09 jan. 2017.

UNIFESP. **Projeto político-pedagógico:** Instituto das Cidades – Campus Zona Leste. 2016a.

_____. **Prograd:** graduação em números. Total de matrículas todas as formas de ingresso. 2016b. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/reitoria/prograd/pro-reitoria-de-graduacao/informacoes-institucionais/graduacao-em-numeros>>. Acesso 17 jan. 2017.

_____. **Manual do(a) Estudante Unifesp.** 2016c .

_____. **Análise do perfil de estudantes ingressantes da Universidade Federal de São Paulo.** 2016d.

_____. **Campus Diadema:** Apresentação. 2014a. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/campus/dia/administracao/apresentacaodia>>. Acesso 13 jan. 2017.

_____. **Campus Guarulhos: A EFLCH.** 2014b. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/campus/gua/a-eflch>>. Acesso 13 jan. 2017.

_____. **PRAE: Apresentação.** 2014c. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/reitoria/prae/institucional/prae/sobre-prae>>. Acesso 13 jan. 2017.

_____. **Prograd: Regimento Interno.** 2014d.

_____. **Edital Prograd nº 02/2013 – processo seletivo nº. 1/2013 – cursos que optaram pelo sistema de seleção unificado.** 2013. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/reitoria/vestibular/arquivo/category/15-manuais-e-editais>>. Acesso em 10 ago. 2018.

_____. **História da Unifesp: os anos iniciais da escola paulista de medicina.** 2009a. Disponível em: <http://www2.unifesp.br/reitoria/75anos/historia/anos_iniciais.htm>. Acesso 12 jan. 2017.

_____. **História da Unifesp: a criação do hospital escola.** 2009b. Disponível em: <http://www2.unifesp.br/reitoria/75anos/historia/hospital_escola.htm>. Acesso 12 jan. 2017.

_____. **História da Unifesp: a escola de enfermagem.** 2009c. Disponível em: <http://www2.unifesp.br/reitoria/75anos/historia/escola_enfermagem.htm>. Acesso 12 jan. 2017.

_____. **História da Unifesp: Marcos Linderberg e a UFSP.** 2009d. Disponível em: <http://www2.unifesp.br/reitoria/75anos/historia/marcos_lindenberg.htm>. Acesso 12 jan. 2017.

_____. **Campus Baixada Santista: Apresentação.** s/d. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/campus/san7/institucional/campusbs/apresentacao>>. Acesso 13 jan. 2017.

_____. **Campus São José dos Campos: O Instituto de Ciência e Tecnologia – ICT.** s/d. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/campus/sjc/institucional/sobre-o-ict.html>>. Acesso 13 jan. 2017.

_____. **Campus Osasco: A EPPEN.** s/d. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/campus/osa2/institucional-principal/a-EPPEN>>. Acesso 13 jan. 2017.

VELLOSO, J. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidades de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 621-644, mai-ago, 2009.

WANDERLEY, L. E. **O que é Universidade.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman Editora, 5ª Edição, 2015.